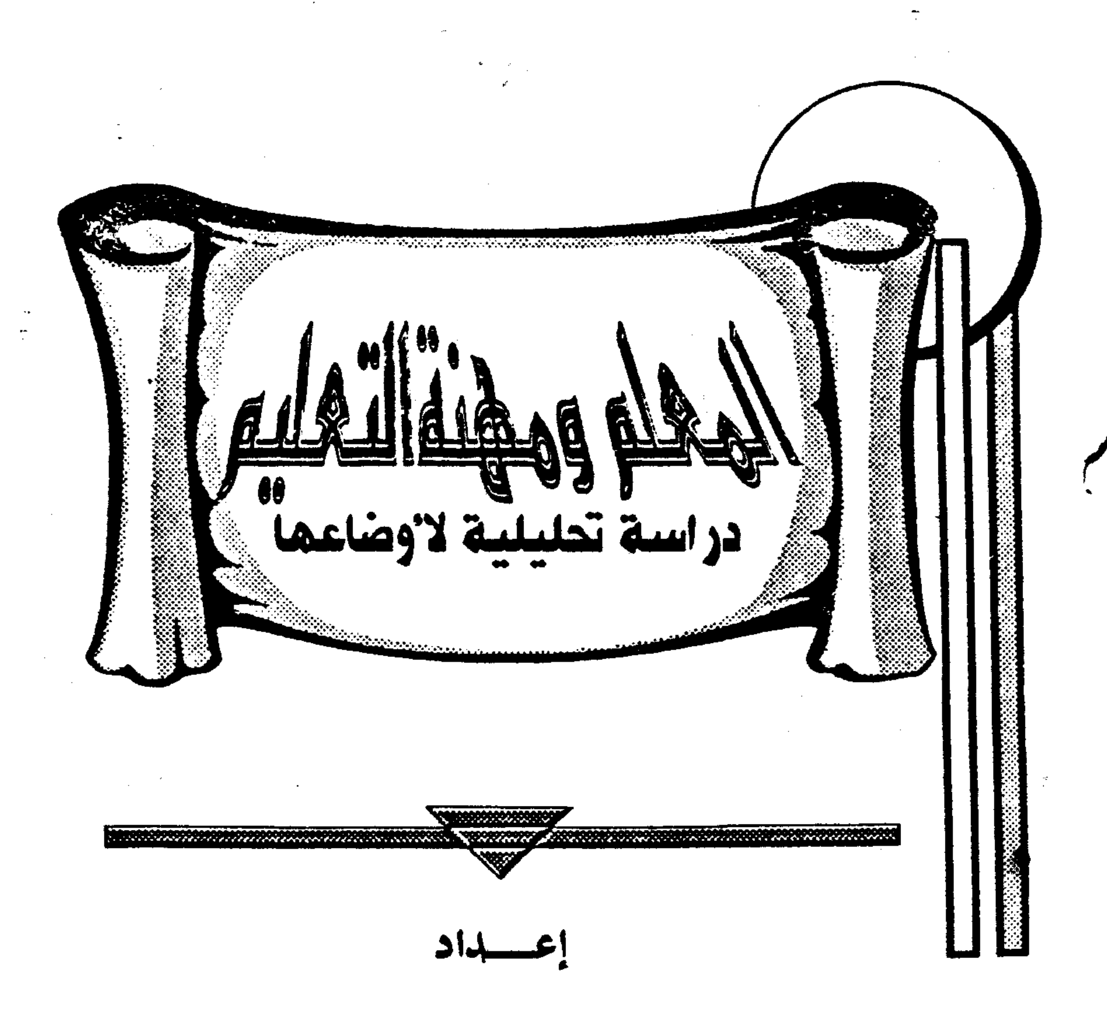


جامعة المنيا
كليـة التربيـة
قسم اصول التربية



إعـــداد

د. سامح جميل عبد الرحيم

مقدمة
الطبعة الثانية

عزيزى القارىء

بين يديك الآن طبعة جديدة مزيدة ومنقحة لكتاب كان هدفه وغايته القاء الضوء على مهنة التعليم وأبعادها ومسئولياتها وأصوالها والمعلم وأدواره ومسئولياته وإعداده وتدريبه أثناء الخدمة وآدابه . ورغم ذلك لم يتم التوقف عند حد تحديد الأوضاع القائمة وإنما كان هناك تطلع دائم الى تقديم مقترحات تبغى الارتقاء بأوضاع الإعداد والتدريب أثناء الخدمة وترتقى بمستوى ممارسة المعلم لمهنته.

وعندما شرف الكتاب باقراره مرجعا لتدريس طلاب الفرقة الأولى كمدخل أولى يصلهم بمهنة المستقبل ويعرفهم بكليتهم والإعداد بها وجهدها فى الارتقاء بالمعلم قبل وبعد الإعداد، فقد حظى كمرجع بفرصة عظيمة للتنقيح والتعديل فى ضوء آراء الاخوة الزملاء بالقسم . وقد اقتضى ذلك إضافة مدخل فى مقدمة الكتاب يقدم تعريفا للتربية وأسسها كجزء أساسى لابد منه للطالب المبتدىء فى كلية التربية وكمدخل طبيعى لتعريف الطالب المعلم بالمهمة التى يعد لها والأصول التى تستند إليها. كما اقتضى أيضا إضافة خاتمة حول المعلم والقانون نظر لحاجة المعلم لتفهم مسئولياته فى ضوء القانون وحقوقه وواجباته كما تفصلها القوانين والقرارات واللوائح المنظمة للعمل بالتربية والتعليم؛ خاصة وأن هذا الجانب لا يتناوله اى مقرر آخر من مقررات الإعداد التى تقدم المعلم المستقبل؛ وتشير العديد من الدراسات الى نقص فى وعى المعلمين القانونى ومعرفتهم بنصوصه وبذلك فلا يسد العجز فى هذا الجانب ولا يجبر القصور فيه إلا تقديم معلومات عن واجبات المعلم

ومسئولياته كما ترد فى القوانين والقرارات واللوائح وهو ما يتم تقديمه فى هذه الخاتمة.

وأخيرا أدعو الله أن يكون الكتاب فى طبعته الجديدة أو فى موضوعه وأنفع فى مجاله واقل قصورا مما سبق، ولكن يبقى الكمال دائما لله، ولذلك فالمؤلف فى حاجة الى دعم كل من يقرأ الكتاب بما يقدمه من نصح وما يكتشفه فيه من عيوب فيهديه لمؤلفه. وإذا كان الشكر بعد ذلك واجب فلكل من دَرّسوه وأسدوا نصحا أو توجيها ولزملائى جميعا بالقسم أعضاء ورئيسا أقدم كل الشكر على دعمهم وجهدهم ونصائحهم . وإذا كان الشكر واجب لكل من أسدى لنا معروفا عملا بقول رسول الله ﷺ فشكرا لزوجتى التى ترعى وتحنو وتوفر وقتا وجهدا لابد منه للعمل والدرس والتاليف، وشكرا لوالدتى فأنا من المحظوظين الذين تقوم على رعايتهم امراتان امى وزوجتى ، فليجازيهما الله عنى خير الجزاء . وليتغمذ الله المرحوم والدى برحمته فلولا فضله وتربيته ما كنت أنا أنا .

المؤلف.

١٥ / ١٠ / ١٩٩٨

التربية وأسسها

د. سامح جميل عبد عبد الرحيم (*)

تعريف التربية

بمجرد أن يولد طفل في جماعة ما يسرع أفراد هذه الجماعة الى رعاية هذا الطفل ومحاولة اكسابة لغة الجماعة وعاداتها وتقاليدها وقيمها معتمدين فى ذلك اعتماد كبيرا على ضعف الطفل وحاجته الى تلك الرعاية وتقبله لها بل تقبله لكل ما يملى عليه ممن يقدمها له. فما أن يولد الطفل حتى يبدأ فى البحث عن غذائه، ويجده بالرضاعة عن أمه وهى عملية هامة فى نمو الطفل النفسى تؤثر فيه تأثيرا كبيرا وتشكل اتجاهات سلوكه فى مستقبل حياته.

والطفل فى علاقته الحميمة بأمه التى ترضعه يتعرف ملامحها ويصبح قادرا على تمييزها باشكال مختلفة عن باقى نساء العالم كما

(*) أستاذ اصول التربية المساعد - كلية التربية - جامعة المنيا.

يصبح مستعدا للقيام بما من شأنه أن يرضيها ومن خلال ذلك تملى عليه هذه الأم سلوكا معينا وتنهاه - دون قول - عن سلوك غيره، إذ يكفى ان تبتسم أو تتجهم حتى يتشجع فيفعل أو يرتدع ويمتنع عن الفعل ومن خلال علاقة هذه الأم بالمحيطين يتعرف أهله، أبيه وأخواته بشكل أساسى . وبمساعدة هؤلاء المحيطين به الذين تعرفهم ودرج على رؤيتهم والتعامل معهم يبدأ فى محاولات الكلام والمشى، فكل يوم تزداد حصيلته اللغوية وكل يوم يتقدم فى محاولات التحرك والأنفعال وضبط الخطوات وحفظ التوازن. ومأأن يتعلم المشى بالفعل حتى تتسع دائرة رؤيته للاشياء واحتكاكه بها ومحاولاته التعرف عليها سواء بالحل والتركيب أو التذوق أو الشم أو الرؤية والتفصح، أو سؤال الكبار عن الأشياء والالحاح فى السؤال الذى يجب أن يجاب وأن يجاب بصدق فهذا السؤال وسيلته الى المعرفه وطريقه الى النمو العقلى وزيادة معلوماته ومعارفه. ثم يخرج الى الجيران وأبنائهم وتحيك بهم ويلعب معهم ويجرب ويكتسب الخبرات تلو الخبرات حتى يصبح بالفعل وبالتدريج عضوا كاملا فى هذه الجماعة التى نشأ فيها يعرف لغتها ويفكر على طريقتها يأكل ما تأكل ويشرب ما تشرب ويتعود عاداتها ويحل قيمها ويحترم مثلها.

ما سبق هو ماحدث مع كل منافذ ميلادنا، وهو ما سيظل قائما بشكل أو بآخر حتى نهاية العمر. وهذا هو ما نسمية التربية، وأول ما نلاحظه هنا أنها عملية طويلة، ممتده بامتداد عمر الإنسان، تسعى الى تحقيق العديد من الأهداف والغايات منها "توجيه الحياه وتشكيلها، والتكييف للمحيط، والإعداد للحياة، والتمدين، وتحديد المعيشة، ونقل المعارف والمهارات، وتكييف الدوافع الداخلية للظروف الخارجية، وتنمية كل ما فى المجتمع، والحياة، وتمحيص التراث، واكتشاف المواهب، والنمو، والمواطنة الصالحة، والتكيف لما يعلن عن الله" .[1]

ونتيجة لهذا الاتساع الكبير لعملية التربية كان من الطبيعى أن تتعدد تعريفاتها، وإن كانت هذه التعريفات جميعها ليست مختلفة عن بعضها تمام الاختلاف، حيث يوجد بينها نقاط اتفاق والتقاء، ويعود الاختلاف الموجود بينها الى اختلاف الزوايا التى يتناول كل فرد تعريف التربية من خلالها. فهناك من ينظر الى التربية من الزاوية الاجتماعية فيخلص الى القول بأن التربية " عملية تنشئة اجتماعية يتم من خلالها نقل

---

(1) ١- حنا غالب، التربية المتجددة وأركانها، بيروت: دار الكتاب اللبنانى، ط٢/ ١٩٧٠، ص١١.

الفرد من مجرد كائن بيولوجى الى كائن اجتماعى يعيش حقائق عصره ومجتمعه".[2] أو يخلص الى ان التربية هى " العملية الثقافية والطريقة التى يصبح بها الوليد الانسانى عضوا كاملا فى مجتمع انسانى معين" [3] وهذان التعريفان يشيران إلى جوانب اساسية فى تحديدهما للتربية هى.:

أولا : أن التربية تتم فى اطار اجتماعى معين ذو ثقافة محددة وبيئة مادية واجتماعية خاصة، وهى تقوم بابراز هذا الواقع وبهذا المعنى فانها تعد صورة لحياة المجتمع الذى توجد به، وتعكس فكره الاجتماعى، وتشير الى مدى نموه وتطوره ودرجة تطلعه، والنشاطات المختلفة التى تمارس فيه، ولذلك فهى لاتثبت من فراغ وإنما تستمد اصولها وأسسها واهدافها من طبيعة الفلسفة الاجتماعية القائمة.[4] وبذلك وبذلك فقط يمكنها أن تحسن القيام بالمهمة المناطه بها وهى اكساب الفرد الصفة

---

(2) سيد ابراهيم الجبار، التوجيه الفلسفى والاجتماعى للتربية، القاهرة.: مكتبة غريب، د.ت.، ص ٤١

(3) المرجع السابق، ص ٥٣.

(4) لطفى بركات أحمد، التربية ومشكلات المجتمع، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨، ص١ .

الاجتماعية لمجتمعه لينشأ فيما بعد مصريا فى المجتمع المصرى أو أمريكى فى المجتمع الأمريكى أو .... الخ .

ثانيا:أن التربية فى محاولتها اكساب الفرد الطابع الاجتماعى الثقافى للبيئة التى ولد ويعيش فيها تستغل عجز وليد الانسان ومطاوعة شخصيته للتشكيل وقابليتها للتعديل والتطور، وهو ما أشار اليه جون ديوى فى حديثه عن النمو الذى جعله مشروطا بالحاجة الى الآخرين كشرط أول والمرونة كشرط ثانى وأنهما يوجدان بدرجة عالية فى مرحلة الطفولة والشباب.(١) فوليد الإنسان عاجز عن حماية نفسه، عاجز عن اشباع حاجاته، ولذلك فهو مضطر للاعتماد على الآخرين فى حفظ حياته واستمرارها واشباع حاجاته المختلفة، وهذا العجز هو الذى تتاح الفرصة من خلاله لتلقى معلومات وخبرات ومهارات وعادات وتقاليد البيئة التى نشأ فيها بينما تتكفل مرونة شخصيته الطفل وطبيعته بتسهيل عملية الاكتساب، وتيسير التشكل بالبيئة التى ولد فيها فيتحول من مجرد كائن

John Dewey, Democracy and Edncation, Newyork : MacmillanCo., Inc.,FeeePress
(١)paperback, 1966,P.5.2.

بيولوجى الى كائن اجتماعى يعرف كيف يسلك ويتصـرف وكيـف يعيش وفقا لمعايير مجتمعه.

ثالثا : أن المردود أو العائد الناتج عن عملية التربية، لايعود على الفرد فقط وانما يعود على المجتمع أيضا، فالفرد يستفيد حينما يكتسب صفته الإنسانية والاجتماعية، والمجتمع يستفيد باستمرار ثقافته وتطورها من خلال عملية النقل الثقافى التى تعتبر إحدى أهم وظائف التربية، والتى دونها لايستمر المجتمع .[٢]

وهناك من ينظر الى التوبية من زاوية نمو الخبرة فيعرفها على أنها" عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعى.[٣] وهذا التعريف يؤكد عدة أشياء يمكن ايضاحها فيما يلى:-

أولا : الاستمرار : فالتربية عملية مستمرة من اكتساب الخبرات تبدأ من الميلاد فى سعى نحو النضج والاكتمال لايتوقف ولا يكف على مدى عمر الانسان وحتى وفاته.

---

[2] - Ibid,P.3.

[٣] محمد منير مرسى، اصول التربية الثقافية والفلسفية، القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٧، ص ٧.

ثانيا : النمو : حيث يؤكد جون ديوى أن التربية هى ذاتها نمو. وهذا النمو يتم لجميع جوانب الانسان، ولاغاية لهذا النمو سوى النمو ذاته وبذلك فالعملية التربوية ليس لها غاية وراء ذاتها، انها غاية ذاتها، والعملية هى اعادة تنظيم واعادة بناء واعادة تشكيل مستمرة. [1] ومحك قيمة اى تعليم مدرس لذلك هو مدى قدرته على خلق الرغبة لدى المتعلمين فى استمرار النمو وتزويدهم فى ذات الوقت بوسائل هذا النمو

ثالثا : للخبرة شروطها.[2]

١ - أن تبدأ وتستمر فى نموها من حاجات يشعر بها الفرد شعورا حقيقيا حتى يكتسبها بنجاح .

٢ - أن تتكامل أجزاء الخبرة، ويتفاعل بعضها بالبعض الآخر، وذلك فى صالح الفرد، مع مراعاة تغير الظروف وما يتبعها من تعديل الخبرة.

٣ - أن تساعد الخبرة الفرد فى ربط القديم بالجديد، والسابق باللاحق من مفاهيمه ومدركاته، مع تهيئته لاضافة ما هو جديد بصفة مستمرة .

---

[1])حسين سليمان قورة الأصول التربوية فى بناء المناهج القاهرة : دار المعارف بمصر،ط٣: ١٩٧٢ص ٣٧٦، ٣٧٧

[2])Ibid,P.53.

٤ ـ أن تقلل الخبرة ـ كلما أمكن ـ من تعارض حاجات الفرد واتجاهاته بعضها مع البعض الآخر. وذلك بأن تعمل الخبرات على مساعدة الفرد على إشباع حاجاته.

٥ ـ أن تنتهى الخبرة بارتياح لدى الفرد مما يمنحه ثقة فى قدرته على معالجة المواقف والوصول الى نتائج مرضية .

٦ ـ امتزاج النظر بالعمل .

رابعا : الخبرة تعنى " كيفيه معرفية فى ميدان ما؛ تمكن صاحبها من القدرة على التصرف النطبيقى المناسب فى المواقف التى يتضمنها هذا الميدان أو التى تتصل به فى أى زواية من الزوايا"،[٣] والخبرة بهذا التعريف تتضمن معارف ومهارات وسلوك كلها من متطلبات الحياة الاجتماعية للناضجين، كما أنها متداخلة مع كافة جوانب الحياة فى المجتمع. والخبرة التى لايرضاها المجتمع ولا يتقبلها خبرة غير تربوية مرفوضة يعد لها المجتمع عقوبات عديدة تحول دون استمرارها وتحول

---

(٣) حسين سليمان قورة، الاصول التربوية فى بناء المناهج، القاهرة دار المعارف بمصر، ط٣، ١٩٧٢، ص ٣٧٦، ٣٧٧.

دون نمو المتعلم، ووفقا لذلك فإن هذا التعريف للتربية من زاوية الخبرة يتلقى مع التعريفات الاجتماعية فى تأكيده لهذا البعد الاجتماعى للتربية.

وهناك من ينظر من الزاوية المعرفية فيرى أن التربية تعنى " غرس المعلومات والمهارات المعرفية" [١]. غير أن هذا التعريف ضيق وقاصر حيث يحصر التربية فى نطاق التعليم فقط وفى الجانب العقلى منها فقط، وهو بهذا يعتبرها مرادفا للتربية الرسمية التى تحدث فى مؤسسات التعليم الرسمية ويقصرها على الجانب العقلى المعرفى فقط دون باقى الجوانب.

وهناك من ينظر الى التربية كعلم فيعرفها بأنها مجموعة الأساليب الفنية التى تهدف الى اكساب الفرد معارف ومهارات واتجاهات"ومجموعة من النظريات التى تفسر وتبرر استخدام تلك الاساليب ومجموعة من القيم والمثل العليا التى تجسدها الاهداف التى من أجلها تقدم المعرفة والمهارات والاتجاهات والتى تحدد كم ونوع التدريب المعطى.[٢]

---

(1) محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ٥.

(2) D.J.OConnor, Anintroduct on to the Philosophy of Ed., london: Routedge & kegan Poul,1980,P.5.

والتربية بهذا المعنى هى محور الدراسة فى كليات ومعاهد إعداد المعلمين.

واخيرا فهناك من يعرف التربية بنتائجها على أنها كل تغيير مرغوب فيه فى سلوك الانسان . (٣) على أننا يجب أن نلاحظ ان هذا التغيير يمكن أن يتم فى كل جانب من جوانب حياة الانسان ويحتل مكانة فى أى لحظة من لحظات عمر الانسان. ومسئولية إحداث هذه التغيرات تقع على عاتق مؤسسات ووسائط متعددة مختلفة ومتنوعة تشملها جميعا البيئة المادية والاجتماعية التى يعيش فيها الانسان، بما فيها من صحف ومجلات ومسارح ودور سينما ونوادى وجمعيات ومؤسسات خدمة الجماهير بكافة أنواعها. وبديهى أن تلك المؤسسات جميعا جميعا تختلف فيما بينها فى درجة قصدها فى إحداث تلك التغييرات فى سلوك الأنسان وبالتالى فهى تختلف ايضا فى مسئوليتها عن التربية.

(٣) ابراهيم محمد الشافعى، الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية، القاهرة :مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٦، ص٢.

ونخلص من كل ما سبق الى القول بأن التربية عملية اجتماعية تبذل فيها الجهود من جانب المجتمع للتأثير على نمو أفراده وذلك باحتيار وتنظيم الخبرات التى تنمى الفرد تنمية شاملة من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والروحية بما يحقق سعادة الفرد الشخصية ويؤدى الى تكيفه مع المجتمع ومشاركته فى تنمية وتطويره، وتلك العملية لها أسسها وطرقها وأساليبها الفنية التى ينبغى أن يسلم بها كل من يتصدى لتلك المهمة. وهذا التعريف يجمع شتات التعريفات السابقة ويؤكد كل ما اكدته على النحو التالى:

١ ـ التربية عملية اجتماعية بمعنى أنها تتم فى وسط اجتماعى معين وفى محيط مجتمع بعينه.

٢ ـ أنها جهود وتبذل لتنمية الأفراد وتنظيم خبراتهم.

٣ ـ أنها تهدف الى التنمية الشاملة للافراد من جميع جوانبهم .

٤ ـ أنها علم له أصوله وقواعده.

٥ ـ أن هدفها الأساس إسعاد كلا من الفرد والمجتمع.

اسس التربية:

التربية لاتنشأ من فراغ . على نحو ما ذكر سابقا ولا تعمل فى فراغ؛ وإنما هى تستمد أسسها وأصولها من طبيعة المجتمع الذى توجد فيه، من ثقافته السائدة، ونظمه وعقائده وتراثه، كما تستند الى أسس نفسية تحدد طبيعة عملية التعليم والتعلم، وتحدد أساليبها وعملياتها واجراءاتها وشروط جودتها، وتستند أيضا الى أسس فلسفية تحدد مغزى العملية التربوية وغاياتها القصوى ومبادئها التى تقوم عليها.

ونحن نعنى بالأسس هنا المبادىء التى تستند اليها التربية وتقوم عليها، وهى من وجهة نظرنا ليست مطلقة أو مبادىء عامة تنطبق على التربية فى كافة المجتمعات أو جميع البيئات، فهى أسس تتلون بطبيعة التنظيم الاجتماعى السائد فى المجتمع ومكانة الفرد فيه، ودوره المفترض لدعم هذا التنظيم، وبذلك فليس فى مقدورنا الحديث عن أى أسس اجتماعية مطلقة، وإنما هى أسس يتبناها مجتمع معين . ومثل هذا يقال عن الأسس الفلسفية ،إذ ليس هناك اتفاق عام بشأن طبيعة الانسان (المتعلم) وطبيعة المعرفة وعلاقة الانسان العارف بالمعارف المدركة،

وطبيعة القيم التى تسعى اليها التربية، وطبيعـة العـالم الـذى تعذلـه، فهـذه كلها اشياء محل تنازع وخلاف بين الفلسفات وبالتالى فمـن غـير الممكـن الحديـث عـن أسـس فلسـفية مطلقـة، ولكـن الأصـدق والأكـثر منطقيـة أن نتحدث عن الأسس الفلسفية التى يمكن ان تستنداليها فـى مجتمـع مـا مـن خلال الفلسفة التى يؤمن بها هذا المجتمع ويتبناهـا. ومثـل هـذا يقـال عـن الأسس النفسية حيث تتعدد نظريات التعلم وتفسيراته.

واذا بدأنا بالأسس الاجتماعية وجدنا خلافا حول تفسير المجتمع وطبيعتـه ودور الفرد فيه ومكانته إزاءه وبالتالى يختلف دور التربية ووظيفتها وفقا للتفسير السائد والمعمول به فى هـذه النظـرة أو تلـك وبطريقـة مختصـرة يمكن تصنيف هذه الرؤى فى مجموعات على الوجـه التـالى[1] مجموعـة النظريات الوظيفية التقليدية والتى تتفق فيما بينها علـى أن المجتمـع يقـوم على مبدأ التـوازن وتحكمـه العلاقـة الوظيفيـة بيـن أجزائـه المختلفـة وأن التربية من أهم مؤسساته فهى أداة التقدم فى المجتمـع، وهـى أداة تحقيـق

---

(١) اعتمد الكاتب اساسا فى هذا الجزء على حسين حسين البيلاوى، طيبولوجى مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية، دراسات تربوية: مجـ ١، ج٤، سبتمبر ١٩٨٦، ص ص ١٩٤: ٢٣١.

الفرص المتكافئه بين أفراده، وهى أداة وضع الفرد المناسب فى مكانه المناسب وهى أداة التطبيع التى تحقق تماسك وتكامل قوى المجتمع وقطاعاته المختلفة. وأداة إعداد القوى العاملة، وهى أداة محايدة،.ومجموعة النظريات الصراعية ذات التوجه الامبريقى والتى تؤمن بالصراع وتقره كأداة تطور تستبعد عناصر الضعف فى الظاهرة الاجتماعية وترسى علاقات وظيفية جديدة بين جوانبها المختلفة، وهو صراع جزئى على مصالح فى مؤسسات المجتمع المختلفة والتربية فى هذا السياق هى ذاتها موضوع صراع ناتج عن صراع المصالح السائدة فى المجتمع أو عن مطالب قوى التجديد والتحديث. ومجموعة النظريات التحليلية الرمزية وتتفق على مقولة التوازن، فالواقع الاجتماعى هو واقع يقيمه الأفراد أثناء تفاعلهم فى مواقف الحياة اليومية،ومجموعة النظريات النقدية الرمزية وهى تؤمن بالصراع وتهتم بمشكلة المعرفة حيث ترى أن اختيار المعرفة وتنظيمها وتوزيعها داخل المدرسة إنما يتم وفق مبادىء الصراع الاجتماعى فى المجتمع الكبير خارج المدرسة، ثم النظريات النقدية الراديكالية التى تؤمن على عكس الاتجاهات النقدية التحويلية - بالصراع الاجتماعى، وأن هناك دائما قوة أو طبقة مسيطرة

تحاول الحفاظ على مصالحها وبنية علاقات الاستغلال القائمة في المجتمع وبالتالى فالتربية أداة سيطرة وقهر وتعزيب ووسيلة للحفاظ على بنية التفاوت الاجتماعى القائم.

على أننا فى عملنا التربوى ينبغى أن نستند الى رؤية شاملة لاتغفل طرفا من أطراف العلاقة الاجتماعية أو تفسيرا لطبيعتها، وهى رؤية يقترح الكاتب أن تقوم على الأسس التالية:

أولا : أن المجتمع لايمكن أن يقوم دون قدر من التوازن والتماسك الوقتى والظاهرى قد يخفى تحته صراعا يسعى الى تغيير شكل التوازن ونوعه الى شكل جديد ونوع جديد من التوازن الذى يستقر أيضا لفترة ثم يستبدل وفقا لحركة القوى الاجتماعية الموجودة فى المجتمع، وبالتالى فإن التربية وإن كانت تسعى لإقرار التوازن فإنها لايجب أن تغفل عن مطالب التغيير ومناطق الصراع ومظاهره، ويجب أن تسعى إلى تقنين هذا الصراع. ويجب أن يوفر المجتمع للتربية وضعا يتيح لها أن تكون أداة لصقل القدرات التنافسية، وإقرار أخلاقيات الصراع لصالح المجتمع ككل.

ثانيا : أن لكل مجتمع - وإن كان فى حالة تغير وتطور مستمر لايستقر على حالة - مجموعة من القيم والمثل العليا التى تستوعب كل تغير، وتوجيه كل صراع، وهى قيم ومثل عليا يتفق عليها أفراد المجتمع بنئاته المختلفة وطبقاته المتصارعة مثل قيم الحرية والعدل والإخاء والمساواة والخير والبر والإحسان والإتقان. تلك المجموعة من القيم هى ما ينبغى أن تغرسه التربية فى نفوس الأبناء جميعا، وأن تتوسل الى ذلك بكافة مناهجها وانشطتها.

ثالثا : أن المجتمع لا يمكن أن يوجد دون أفراد، وأن المجتمع فى حاجة الى جهد كل أفراده وكل فئاته وطوائفه، وبالتالى فلابد من صقل هذه القدرات بالتربية والتعليم، ولابد أن تتاح فرص التعليم للجميع بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية وانتماءاتهم الطبقية أو الفئوية.

رابعا: أن نشأة الفرد فى مجتمع ما، واشباعه لحاجاته فى إطاره بشكل أو بآخر، وبدرجة أو بأخرى، هو الذى يحدد درجة انتماء الفرد للمجتمع، ووفائه واخلاصه له. ولذلك فإن التربية فى سعيها لاشباع حاجات الأفراد الى المعرفة دون تفرقة بينهم - وتأمين طريقة لاشباع طموحاتهم

وتطلعاتهم وتحقيق الارتقاء والحراك الاجتماعى لهم، تقضى على أى نوع من أنواع اليأس من الحياة أو الكفر بالمجتمع.
وأخيرا لاينبغى على الاطلاق أن يكون التعليم، وهو أمر مكتسب أداة للتفرقة بين الأفراد واكسابهم أقدارا متفاوتة وهم مخلوقات متساوية فى أصل الحلقة ومتساوية فى الحقوق والواجبات أمام الهيئة الاجتماعية .

أما فيما يتعلق بالأسس النفسية فإننا إذا ما تذكرنا ما سبق من أن التربية هى أى تعديل مرغوب فيه فى سلوك الانسان . أمكننا أن نتطرق إلى هذه الأسس من خلال ما يستدعيه هذا التعرف من تساؤلات، فهذا التعديل يأخذ مكانه من خلال الخبرات التى يمر بها الانسان فيكتسبها رأى يتعلمخا ويتعلم منها) ربما بنفسه وربما فى وجود طرف آخر يقوم بعملية التعليم(أى المعلم) وعندما يكتسب هذه الخبرات، ويتعلمها، يعدل من سلوكة فى ضوء ما تعلمه، وتحدث التربية، وإذا كانت التربية بذلك تعليما وتعلما، فهل يتضمن كل تعليم تعلم؟ وهل يؤى كل تعليم الى تعلم؟ ورغم أننا جميعا نقوم بدور المعلمين ـ بقدر ـ سواء كنا آباء نعلم الأنباء أو معلمين التلاميذ، أو صاحب عمل يعلم صبيانه وتلاميذه، كما نقوم

بدور المتعلمين؛ فنتعلم من كل ما تمر به من خبرات، بحيث تصبح عملية التعلم بديهة طبيعية بالنسبة لأفراد الانسان، فإنها معقدة تحتاج الى كثير من الفحص والتمحيص، فهناك حاجة ماسة الى إدراك طبيعة تلك العملية، وأفضل الظروف الملائمة لها؛ إذ ماذا يحدث إذا توصل الفرد الى حل مشكلة من مشكلات حياته؟ وماذا يحدث حين يتعلم الطفل القراءة والحساب؟ وما هى الظروف الضرورية لتشجيع الطفل على اكتساب خبرات مفيدة؟ (1) وهنا لابد للتربية من أن تستند الى علم النفس فهو العلم المعنى فى فرعه التربوى ـ على الأقل ـ بتجديد معنى التعلم وطبيعته وشروطه، وعلى مدى تاريخ علم النفس التربوى قدم لنا باحثوه ودارسوه نظريات عدة فى تفسير التعلم وتحديد شروطه ودوافعه، أو العقبات التى قد تحول دون حدوثه، فكانت النظريات السلوكية التى تهتم بالسلوك الظاهر، وكان منهم من فسر السلوك بالارتباطات التى تتم بين المثيرات والاستجابات، ومنهم من فسرها بالاقتران، ومنهم من فسرها بالمحاولة والخطأ ؛ الى غير ذلك من التفسيرات التى اهتم بعضها بالقوى

---

(1) رمزية الغريب، التعليم ـ دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية، ط٤، ١٩٧١، ص ٩، ١٠.

والضغوط الاجتماعية والانفعالية المؤثرة على الطفل فى الوقت التعليمى، بينما أهملتها بعض التفسيرات الآخرى لصالح التركيز على استعدادات الفرد العقلية دون الانفعالية [١] على أنه بعيدا عن هذه الاختلافات التى كان لها أسبابها ودواعيها؛ يمكن أن نستند الى ما بين هذه النظريات من اتفاق يمكننا من تحديد أسس نفسية ضرورية لتعلم جيد، وتربية تقوم على هذا التعلم، ويمكن ايضاح هذه الأسس فيما يلى:

أولا : لكى يتعلم الكائن لابد من وجود دوافع وأهداف تدفعه الى العمل، وتوجه نشاطه، وتنظيمه، وتساعده على اختيار الاستجابات التى تحقق له رغبته، واستبعاد الاستجابات غير المفيدة، وعلى المعلم لذلك أن يعمل على اثارة اهتمام تلاميذه وميلهم لأنواع النشاط ذات القيمة التربوية بمختلف الوسائل.[٢] وإذا كانت الدوافع والأهداف تمثل جزءا من استعدادات المتعلم التى تهيىء له فرصة الاهتمام بما يتعلمه، فإنها تستند الى نضج المتعلم جسميا وعقليا وانفعاليا ومعرفيا؛ بما يهيئه للنجاح فى

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٧٣.

(٢) المرجع السابق، ص ص ٣٧٤ : ٣٧٦.

موقف اكتساب الخبرة الجديدة [٣] ، ولذا وجب ألا نقدم للمتعلم خبرة لم يستعد لها؛ أو لاتتفق مع متطلبات مرحلة النمو التى يمر بها؛ فلن ثجنى من وراء ذلك سوى العناء فى تقديم التعليم، وعناء المتعلم لاكتساب تعلم لايؤمن معه أن يكتسبه كاملا أو كما ينبغى.

ثانيا : للتكرار قيمة ضئيلة، وهو وحده لا يساعد على التعلم، وإنما لابد من وجود أثر مرض ومريح يصحب الاجابة الناجحة؛ مما يساعد على احتفاظ الكائن بها وتعلمها وتكرارها. بل ربما يؤدى هذا التكرار الى إشباع يصل الى حد التخمة مما يؤدى الى التقليل من تنظيم العلاقات، فتقل أو تنحل الوحدة المتكاملة ذات المعنى. ولعل هذا هو آفة التعليم المدرسى الذى يعتمد على عامل الحفظ والتكرار، ويهمل عامل المعنى والفهم. [٤]

ثالثا : أفضلية الثواب على العقاب فى أى موقف تعليمى، ولذلك يجب البدء به، فإذا فشلت كل محاولات الثواب فى اثارة اهتمام المتعلم

---

(٣) حسين سليمان قورة، مرجع سابق، ص ١٠٢، ١٠٣.

(٤) رمزية الغريب، مرجع سابق، ص ٣٧٧، ٣٧٨.

بالخبرات المراد له تعلمها، أمكن اللجوءالى نوع من العقاب؛ على ألا يكون جسمانيا، وألا يكون مهينا لكرامة التلميذ واعتداده بنفسه. (1)

رابعا: الموقف التعليمى موقف معقد؛ يتكون من عدد من المثيرات، يتفاعل بعضها مع البعض الآخر لتكون نمط تنبيهى معقد، ولهذا وجب على المعلم أن يراعى أن يكون الموقف التعليمى غنى بمنبهاته المتوافقة، ذات القيمة التربوية. وألا تكون بعض هذه المثيرات متعارضة، فتؤدى الى تشتيت انتباه التلاميذ، واضعاف تحصيلهم، وأن يتروى فى تقويم أعمال التلاميذ. (2)

خامسا : الفروق الفردية حقيقة قائمة تؤثر على قدرة الفرد عل التعلم؛ وسرعة تقدمة فى عملية التعليم والتعلم، وبذلك فعلى المعلم أن يلاحظ ما بين تلاميذه من فروق فردية عقلية وتحصيلية، وأن يستجيب لها بما يؤدى الى مقابلتها وإشباعها.(3)

---

(1) المرجع السابق، ص ٣٧٨، ٣٧٩.

(2) المرجع السابق، ص ص ٣٨٠: ٣٨٢.

(3) المرجع السابق، ص ٣٨٢، ٣٨٣.

أمـا الأسـس الفلسـفية فتنشـأ مــن العلاقــة الوثيقــة بيــن التربيــة والفلسـفة، فالتربيـة والفلسـفة تشـتركان فــى الموضــوع، وتختلفــان فــى الوسائل، فموضوعهما الانسان، أما الوسيلة ففى الفلسـفة النظـر والتـأمل، وفـى التربيـة العمـل التطبيق العملـى. [٤] فلكـى نربـى النــاس بطريقــة حكيمـةعلينا أن نعـرف مــا الــذى نسـتهدفه مــن تربيتهـم، ولهـذا فمــن الضرورى أن نسأل عما يعيش الناس من أجلـه، وعمـا يمكـن أن يكـون الهدف من الحياة، وعن نوع الحياة كما ينبغى أن تكون، وبذلك فعلينـا ان نتساءل عن طبيعة العالم، وعن الحـدود التـى يضعهـا ازاء مـا يمكـن أن يعرفه الناس ويعملوه. [٥] والتربية عمليـة تنميـة الانسـان وتطويـره. فمـا هذا الانسان الذى نريد أن تنميـة ونطـوره بهـا ؟ مـا طبيعتـه؟ ومـا مـدى قابليته للتنمية والتطويـر؟ وفـى أى اتجـاه ينبغـى أن تسـير عمليـة التنميـة والتطوير؟ وتنمية الانسـان وتطويـره لايـدروان فـى فـراغ بـل فـى عـالم مـادى واجتمـاعى. فمـا هـذا العـالم أو مـا مكانـة الانسـان فيـه؟ ومـادوره

([٤]) سيد ابراهيم الجيار، مرجع سابق، ص ٤٣

([٥]) محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ١٣٩.

فيه؟[1] بهذ الشكل نجد أنفسنا مضطرين الى تناول التربية تنـاولا فلسـفيا، فكل هذه الأسئلة أسئلة فلسفية، والفلسفة هى التـى تتولـى الاجابـة عليهـا، وقد أجابت المذاهب الفلسفية المختلفة والفلاسفة على مدى العصور علـى تلك الأسئلة اجابات مختلفة متفاوتة. ولذلك فليس بمقدورنا أن نتحدث عن أسس فلسفية مطلقة ـ كما سبق القول ـ، لذلـك فـالأمر الطبيعـى أن ننظـر فى فلسفة مجتمعنا لنسـتمدمنها تلـك الأسـس، ومجتمعنـا مجتمـع اسـلامى يؤمن بالاديان فى محملها، ولذلك فالروية التى نستطيع الاستناد اليها فـى تحديد تلك الاسس هى روية دينية، روية اسلامية ترى ما يلى :

أولا : أن العلاقة بين الانسان وعناصر الكـون ليسـت علاقـة عـداء، بـل هى علاقة منفعة وتسخير، وأن عناصر الكون تسير وفق سنن ونواميـس ثابتة لا تتغير، أودعها الخالق فى مخلوقاته، وهذا يعنى الاعتراف بقـدرة الانسان على التعلم، والاستفادة من خبراته، وضرورة تطبيق العلم لخـير الانسـان ومنفعتـه، وبذلـك فالتطبيقـات العلميـة التـى تسـعى الـى دمـار الأرض، وفناء الكون، وتهديد سعادة الانسـان وأمنـه، وانتهـاك حرماتـه، كلها تطبيقات لا ترضى بها فلسفة التربيـة الاسـلامية، ولا تشـجيع عليهـا

---

(1) ابراهيم محمد الشافعى، مرجع سابق، ص ١.

لأن العلم فى الاسلام له هدف ووظيفة، وهدفه الوصول الى معرفة الخالق وتعظيمه، ووظيفته استخدامه فى ترقية الكون، وأداء مهمة الخلافة فى الأرض. (٢)

ثانيا : ولما كان هدف العلم معرفه الله وتعظيمه، ووظيفته ترقيه الكون، وأداء مهمة الخلافة فى الأرض، فان العلم بذلك فرض على كل فرد، وفرض على الدولة، مما يحمل معنى الالزام الذى يلتزم فيه ولى الأمر بتعليم من فى حوزته من الأطفال، وتلتزم فيه الدولة بتوفير فرض التعليم للجميع، وقد ابتدع الاسلام على مدى عصوره الطويلة نظاما يشجع على التعليم، ويرفع أعباءه الاقتصادية عن كاهل المتعلمين، وهو الوقف. (٣)

ثالثا : ولأن الرؤية الاسلامية تؤمن بأن الانسان مخلوق ذو طبيعة مزدوجة، جسم وروح معا، فلابد للتربية من أن تهتم بهما معاً اهتماما

---

(٢) سامح جميل عبد الرحيم، بعض جوانب فلسفة التربية الاسلامية فى القرآن الكريم والحديث الشريف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنيا، ١٩٨١، ص ص ٧٤: ٧٦.

(٣) المرجع السابق، ص ص ٧٨: ٨٢.

آنيا متكاملا، بما يؤدى الى بناء جسم سليم والمحافظة عليه، وتنمية عقل منظم قادر على الفهم والاستيعاب والتطبيق.[1]

رابعا : والايمان بحياد الطبيعة الانسانية فى صورتها الخام، يعنى العمل على تنمية دوافع الخير فى هذه الطبيعة الانسانية، واستبعاد كل ما يؤدى الى تحولها الى الشر، ولابد فى هذا المجال من التنسيق بين كافة الوسائط المؤثرة فى سلوك الانسان. [2]

خامسا : الايمان بتساوى الافراد فى قيمتهم الانسانية، يعنى أن تسير العملية التربوية وفقا للمبادىء الديمقراطية، وأن تقوم على أساس من تكافؤ الفرص، والايمان بالفروق الفردية، وهو ما يعنى عدم إلزام الطلاب بمناهج موحدة يجبرون عليها؛ لاتتفق وقدراتهم، ولاتواجه ما بينهم من فروق فرديةن ويعنى التخلى عن تلك المناهج القائمة على حشو الذهن بمعلومات تعتمد على مستويات محددة وجامدة للنجاح، ويعنى

---

(1) المرجع السابق، ص ١١٨، ١١٩.

(2) المرجع السابق ، ص ١٢٠.

ضرورة تقديم برامج منوعة بشكل يجد فيه كل فرد ما يلائمه ويساعدة على اكتشاف ميوله وقدراته.[٣]

(٣) المرجع السابق ، ص ١٢٠

الفصل الأول

المعلم والمهنة

الفصل الأول

المعلم والمهنة

المعلم المدرس فى اللغة العربية المعلم، والمدرسة مكان الدرس والتعليم[١]. والمعلم من يمارس إحدى المهن استقلالا، وكان هذا اللقب أرفع الدرجات فى نظام الصناع كالنجارين والحدادين . والمعلم فى اللغة من باب علم، ويقال علم فلانا الشيء أى جعله يتعلمه[٢]. وعلمه تعليما فتعلم وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية[٣]. وفى الإنجليزية Teacher كما يقرر القاموس Person who teaches or instructs أى الشخص الذى يدرس أو يعلم ويثقف. والفعل Teach = To import knowledge or skill ، أى يفشى أو يذيع أو بنشر المعرفة أو المهارة[٤] والمعرفة فى العربية مجموع مسائل وأصول كلية تدور حول موضوع واحد وتعالج بمنهج معين وتنتهى إلى بعض النظريات والقوانين كعلم الزراعة وعلم الفلك، والجمع علوم[٥] والمعرفة فى الانجليزية Knowledge وهى فى قاموس وبستر

Acquaintance with facts, truths or prinicples as from study or investigation: general erudition: a little knowledge of mang things 2- Familiarity or conversance, as with particular subject, branch of learning & etc.,: * A knowledge of physics was necessary for the job 3- acquaintance a familiarity gained by sight, experience or report: a knowledge of human nature[6]

الاطلاع على الحقائق والوقائع والمبادىء كما يحدث من الدراسة أو البحث :

---

(١) ج.م.ع، مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٩٠، ص ٢٢٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٤٣٢.

(٣) محمد بن أبى بكر الرازى، مختار الصحاح، القاهرة : دار الكتب العربية الكبرى، ١٣٢٦هـ، ص ٤٥٥.

(4) Webster's Encyclopedia Unabridged Dictionary of the English Language, New York, Portland House, 1990, P.1457.

(٥) المعجم الوجيز، مرجع سابق، ص ٤٣٢.

(6) Webster, Op.Cit., P.793.

الثقافة العامة :

١- معرفة قليلة للعديد من الأشياء.

٢- الألفة أو القرب كما هـى مع مـواد معينـة أو فـروع التعلـم : معرفـة الفيزيـاء كضرورة للعمل.

٣- الاطلاع على والألفة التى يتم الحصول عليها بالنظر أو الخبرة أو الإخبار : معرفة الطبيعة الانسانية.

وهكذا يكون المعلم فى اللغتين العربية والانجليزية هو من امتلك علما أو معرفة يعلمها للآخرين أو يدرسهم إياها حتى يتعلموها وتزيد فى اللغة الانجليزيـة اكتساب المهارة وتعليمها للآخرين وهو أمـر يمكـن أن يكـون مسـتورا فـى اللفـظ العربى فالشيء فيما عبر عنـه قـاموس الوجيز بقولـه علـم فلانـا الشـيء يحـوى المهارة ضمناً.

علـى أن عمـل المـدرس لا يقتصـر علـى ذلـك فـالفعل يـدرس فـى اللغــة الانجليزية Teach يعنى ضمن ما يعنى To educate تعنى to develop the faculties and powers of a person by teaching, instruction or schooling. أى تنميـة قـدرات الفـرد وقـواه بـالتدريس أو التثقيـف أو التمـدرس والفعل المشتق منها فى الانجليزية educator وهـو فـى القـاموس one Who or that Which educates especiallya Teacher, Principal or other Person involved in Plnning or directing education [١] أى هـو الـذى يربى خاصـة المدرس أو الناظر أو أى فـرد يشـارك فـى تخطيـط أو ادارة عمليـة التربية.

أما اصطلاحاً فالمدرس Teacher هو الشخص المؤهل لتدريس التلاميذ أو الطلبة فى أحد المعاهد التعليمية[٢]

(1) Webster, Op.Cit., P.454.

(٢) أحمد زكى بدوى، معجم مصطلحات التربية والتعليم، القاهرة : دار الفكر العربى، ١٩٨٠، ص ٢٥٠.

ولهذا فالمدرس عندنا هو ذلك الشخص المؤهل والمعد للقيام بعملية تربية التلاميذ أو الطلبة بتثقيفهم وتهذيبهم وتنميتهم فى أحد المؤسسات التعليمية .

وهذا التعريف للمعلم يتفق تماما مع ما طرأ على الفكر التربوى من تطور وما أدى إليه من تطور وتغير فى مهمة المعلم ومهنته بحيث لم يعد عمله مقصورا على نقل المعلومات والمعارف بل أصبح عمله هو التربية ـ تربية أجيال الأمة ـ بمعناها الواسع والمشتمل التعليم ضمنيا فمهمة المعلم وعمله هو " تكوين هذه الأجيال وإعدادهم للحياة بمجالاتها المتنوعة بما فى ذلك الإعداد من تثقيف للعقول وتهذيب للنفوس وصقل للمواهب وتنمية للاستعدادات وتوجيه للقدرات ثم تعديل فى سلوك الأفراد فى الاتجاه الاجتماعى السليم"(١)

ولا يمكن أن يتوقف تطور مهنة التعليم عند هذا الحد فالإعداد للحياة والإعداد للمجتمع بل والإعداد بالعلم والمعرفة والمهارة وعن طريقهما يجعل أدوار المعلم وواجباته فى تطور مستمر، "فما ينطبع به عالمنا من سرعة التغير، وما تتميز به معرفة العصر من تطور وانفجار أوصل المجتمع إلى المعلوماتية .لابد أن يؤدى إلى تعديل فى أدوار المعلم وواجباته. ففى ظل دخول الكمبيوتر والوسائل الأخرى لتكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى المدرسة فإن هناك أدوار أخرى للمعلم فرضتها ظروف مثل هذه التكنولوجيا."(٢) .وهو ما سيتم عرضه عند التعرض لأدوار المعلم فى الفقرة التالية.

ادوار المعلم ومهامه

إذا كان الدور فى علم الاجتماع هو " نمط السلوك المتوقع من الشخص الذى يشغل وضعا اجتماعيا معينا أثناء تفاعله مع الأشخاص الآخرين الذين

---

(١) عرفات عبد العزيز سليملن، المعلم والتربية دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١، ص ٧.

(٢) شاكر محمد فتحى وآخرون، تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم فى ضوء ندرة المعلومات، مؤتمر كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية، القاهرة، ٢٣-١٩٩٣/١/٢٥، ص ١٦١.

يشغلون أوضاعا اجتماعية أخرى داخل النسق"[1]. فإن المتوقع من المعلم أن يؤدى أنماطا متعددة من السلوك وفقا لموقفه داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها، بل ووفقا للمجتمع الذى يعيش فيه وظروفه وفلسفته. ومعنى ذلك أن المعلم لا بد أن يمارس أدوارا متعددة ويمكن تحديد بعض الأدوار التى يجب أن يؤديها المعلم على الوجه التالى :

١- **دور ناقل للمعرفة** : - فالمعلم بحكم التعريف اللغوى على نحو ما ورد فى الفقرة السابقة، هو شخص امتلك علما أو معرفة يعلمها للآخرين ويشيعه أو يشيعها بينهم وقيام المعلم بهذا الدور يعنى ضرورة قيامه بعدة مهام واجراءات محددة يمكن تبسيطها فيما يلى :

أولا : - تحديد الأهداف التعليمية بما يتفق وأهداف المجتمع وأهداف المرحلة التعليمية التى يعمل بها وأهداف مادته التى يدرسها، وأن يصوغها فى شكل اجرائى وأن يتأكد من مناسبة هذه الأهداف لمستوى تلاميذه وامكانية تحقيق هذه الأهداف وقدرته هو كمعلم فى هذا المجال إذ أن الأهداف التى لاتتحقق أو التى لا يستطيع المعلم أن يحققها لا قيمة لها وتعتبر دليل على ضعف المعلم أو عجزه .

ثانيا: - أختيار النشاط[2] فمن الممكن للمعلم أن يقدم الدرس بطرق مختلفة وباستخدام أنشطة متعددة بل إن تعدد وتنويع الأنشطة التى يستخدمها المعلم أمر ضرورى لشد انتباه التلاميذ وكسب اهتمامهم بما يقدمه ولمقابلة ما بينهم من فروق فردية . وعليه أن يحدد نوع النشاط المناسب لتحقيق أهدافه فى ضوء معرفته بأمكاناته هو وامكانات مدرسته وإذا توفرت له امكانات استخدام اكثر من

---

(١) محمد الجوهرى، المدخل إلى علم الاجتماع، القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع، سلسلة علم الاجتماع المعاصرة، رقم ٦٣، ط١، ١٩٨٤، ص ٦٤.

(٢) إبراهيم بسيونى عميره، فتحى الديب، تدريس العلوم والتربية العلمية، القاهرة: دار المعارف بمصر، ط٤، ١٩٧٣، ص ص ٢٦٢ : ٢٦٩.

نشاط فعليه أن يفاضل بينها وعليه أن يجرب ويعدل ويبدل ليصل إلى أفيدها وأكثرها مناسبة وهذا التجريب فى حد ذاته يعطى التدريس قيمة وحيوية ويجعله عملية متجددة فيها متعة وتحد وفكر جديد.

ثالثا : ـ تهيئة بيئة التعلم وتهيئة تلاميذه بما يتناسب وتحقيق الأهداف المرجوة، ذلك أن مكان التعلم وشكل جلسة التعليم واستعداد الطلاب يؤثر فى تحقيق الأهداف، وليست كل بيئة تعليمية بصالحة لتحقيق أى هدف، فإذا أخذنا هدف اكساب مهارة ما للتلاميذ فإن هذا الهدف لا يمكن أن يتم داخل الفصل بعرض شفوى سماعى، وإنما يقضى الانتقال إلى المعمل، وتقسيم التلاميذ فى مجموعات وإعداد كل منهم مسبقا للعمل الذى يقدم به والتجربة التى يؤديها .

رابعا : ـ إعداد الأجهزة والأدوات والوسائل المعينة التى يستخدمها فى الدرس، وتجربتها قبل الدرس بما يحول دون وجود أى مفاجآت أثناء السير فى خطة الدرس مع التلاميذ ـ ويمكن للمعلم هنا أن يقوم بتصميم وإعداد هذه الأجهزة والوسائل بنفسه .

خامسا : ـ **استثارة دافعية التلاميذ للتعلم:**

الدوافع تكوينات فرضية وسيطية ترمز إلى العلاقات الديناميكية بين الكائن والوسط الذى يعيش فيه، وهى ضرورية لتفسير مسببات السلوك ولها قيمة وظيفية كبيرة فى حياة الإنسان وقد أشارت مدارس علم النفس المختلفة إلى أهمية الدوافع فى تشجيع التعلم [(١)]، فهى من أهم محركات الطاقة التعليمية ومن أقوى عوامل توجيه النشاط التربوى واستمراره حتى يتحقق الهدف[(٢)]،.ولأنها سلاح ذو حدين فإنها تحتاج إلى مدرس قدير لتصبح قوة هائلة فى تحريك التلاميذ للنشاط وفى توجيه هذا النشاط وضمان استمراره حتى يتحقق الهدف.

---

(١) رمزية الغريب، التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ط٤، ١٩٧١، ص ٤٩٨.

(٢) حسين سليمان قورة، الأصول التربوية فى بناء المناهج، القاهرة : دار المعارف بمصر، ط٣، ١٩٧٢، ص ١٢٤.

سادسا :ـ تنفيذ الخطة على أن يكون المعلم من الوعى والمرونة بما يسمح بتعديل خطته أثناء التنفيذ وبما يضمن أكبر قدر من الاستفادة والتعلم من جانب التلاميذ .

سابعا :ـ التقويم وهو يتضمن تقويم التلاميذ لاكتشاف مدى استفادتهم وتعلمهم وهو ما يزودهم بتغذية راجعة تصحح ما أخطأوه وتعزز وتثيب وتثبت ما تعلموه وأحسنوا فيه، وكذلك تقويم الخطة ذاتها ومدى وفاءها بالأهداف الموضوعة لها ومدى دقة تنفيذها، وهو ما يزود المعلم ذاته بتغذية راجعة تحسن من أدائه ومستواه .

٢ـ **دور المربى** :ـ فالمعلم بحكم التعريف اللغوى على نحو ما ورد فى الفقرة السابقة هو شخص معد للقيام بمهمة التربية، والتربية أوسع مدى من التعليم[١]، ولذلك فدور المعلم كمربى أوسع وأشمل من دوره كناقل للمعرفة وإن تضمنه واستعمله، فالتربية " هى أنواع النشاط التى تهدف إلى تنمية قدرات الفرد واتجاهاته وغيرها من أشكال السلوك ذات القيمة الايجابية فى المجتمع الذى يعيش فيه حتى يمكن أن يحيا حياة سوية فى هذا المجتمع"[٢]، أو هى وفقا للتعريف الشائع أى تعديل مرغوب فيه فى سلوك الفرد، وقيام المعلم بمهمة التربية هو استكمال لدوره التقليدى المعرفى، أذ بدونه لا تتم فعاليته فى التدريس وتنقص كفاءته فى هذا الدور المعرفى . فعلى المدرس أن يعمل على تنقية اتجاهات ومعتقدات تلاميذه من سلبيتها، وأن يوحد وينظم فصله، وينمى روح الفريق فيه، وأن يساعد فى دعم السلوكيات والعلاقات المقبولة بين تلاميذه[٣]

ومعنى ذلك أن المعلم مطالب فى اطار هذا الدور أن يقدم معرفة وأن يراقب أثر المعرفة على السلوك وأن يعدل السلوك. والتعديل المرغوب فيه فى

---

(١) أحمد زكى بدوى، مرجع سابق، ص ١٠٨.

(٢) المرجع السابق، ص ١٠٨.

(٣) حامد عبد العزيز العبد، علم نفس التربية فى التعلم والتعليم، القاهرة، ط١، ١٩٩٥، ص ١٨٣.

السلوك وفقا لهذا الدور يقتضى من المعلم جهدا لتعرف قيم المجتمع وفلسفته وأهدافه، وجهدا منه فى تقييم السلوك واصدار الحكم عليه، فإن صح أجازه وإن لم يصح عدله. وعليه أن يتقن استخدام تقنيات هذا التعديل فإذا أراد أن يثبت سلوكا جيدا أو أن يزيده استخدم أسلوب التدعيم بالمدعمات الإيجابية كالتعليقات المشجعة والمكافآت من أى نوع، وإذا أراد أن يخفف أو يستبعد سلوكا سيئا استخدم المدعمات السلبية مثل الصياح فى التلاميذ بالتزام الهدوء مثلا أو صور العقاب بأنواعها، على أنه يجب أن يكون خبيرا ومتمكنا وإلا أتت هذه المدعمات بنتائج أسوأ مما يراد لها(١)، فالتعديل باستخدام المعززات فن يحتاج إلى الحساسية والتزمين واليقظة(٢)

٣- **دوره كرائد اجتماعى :-** وهو دور مزدوج يكون فيه المعلم فى أحد دورين :

أولا : دور المطبع الاجتماعى الذى يعمل على ادماج الفرد فى مجتمع الكبار فإذا كانت التربية هى عملية تنمية للإنسان وإعداد له لعضوية مجتمعه فإنه من غير الممكن إغفال مطالب المجتمع من الأفراد وتوقعاته لهم، وإذا كان المعلم هو المسئول عن القيام بهذه المهمة فإن هذا يعنى أنه لا بد أن يكون رائدا اجتماعيا يدرك طبيعة المجتمع وأهدافه وقيمه إذا أراد أن يكون له دور جيد فى بناء مجتمعه وتزويده بالأفراد الذين يطابقون مواصفاته . وعليه أن يعرف ثقافة مجتمعه، وما فيها من أوجه قوة وضعف وأن يكون له موقف ينطلق منه فى إعداده لتلاميذه وتدريسه لهم بما يساعد على خلق أجيال جديده من أبناء المجتمع تتمسك بأفضل ما فى ثقافة المجتمع، وتهجر أسوأ ما فيها، فالمعلم بقيامة بعملية النقل الثقافى يحقق الوظيفة المحافظة للتربية التى تحقق تجانس اجتماعى يضمن احتفاظ المجتمع بأنماطه التقليدية فى الحياة، وطابعه الخاص، غير أن المجتمع

---

(١) دينيس تشايلد، علم النفس والمعلم، ترجمة : عبد الحليم محمود السيد وآخرين، القاهرة : مؤسسة الأهرام، ١٩٨٣، ص ١١٤.

(٢) حامد عبد العزيز العبد، مرجع سابق، ص ١٠٥، ١٠٦.

فى حاجة أيضا إلى المجددين والمبدعين، ولذلك فعلى المعلمين أن يقوموا بدورهم الريادى فى المجتمع حتى يحققوا الوظيفة الابداعية للتربية، على أن يتم ذلك فى جو ديمقراطى يتيح حرية التفكير والتعبير والابداع، ويحول دون ظهور صور الصراع العنيف بين القديم والجديد .

ثانيا :- دور القائد المحلى : وفى أداء المعلم لهذه المهمةلا بد أن يكون على صلة وثيقة بمجتمعه المحلى والقومى، وأن يعرف تركيبه الاجتماعى، فهذا يعينه على أداء عمله، ويفسر له الكثير من مشكلات تلاميذه، ويساعده على حلها . ولا بد أن يدرك المعلم موقفه باعتباره قائدا محليا عليه مسئولية كبيرة خاصة فى المجتمع القروى فى المساهمة فى حل مشكلات هذا المجتمع المحلى . ويزيد من صعوبة هذا الدور أنه ليست هناك واجبات محددة تماما تتعلق بدور المعلم فى البيئة المحلية، وإنما يتوقف كل شىء على نوعية البيئة واحتياجاتها، ومدى قدرة المعلم على أداء دورة فى الاستجابة لهذه الاحتياجات[١]

٤- دور الموجه والمرشد التربوى والمهنى:

إن قرار اختيار الفرد للعمل له قيمة كبيرة وأثر عظيم ليس بالنسبة له كفرد فقط ولكن بالنسبة للمجتمع أيضا حيث " يتوقف نجاح المجتمع فى تحقيق أهدافه ومتابعة نموه وتطوره على الكفاية الانتاجية لكل فرد بلا استثناء، وكفاية الفرد لا تتحقق إلا بوضعه فى المهنة التى تتفق مع الاطار العام لشخصيته وتتلاءم مع استعداداته"[٢] . والاختيار الصحيح للعمل من جانب الفرد لا يؤدىفقط الى تمتعه بالسعادة والصحة النفسية ولا يؤدى الى فوائد اقتصادية فحسب " وانما يعود أيضا بفائدة كبيرة على تحسين العلاقات الانسانية وتكوين

---

(١) أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية - دراسة مقارنة، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ط٢، ١٩٧٩، ص ٢٥٠.

(٢) محمد عبد الغنى الشربينى، عوامل الكفاية الإنتاجية وأثرها فى العملية التعليمية والتربوية، الإسكندرية : منشأة المعارف، د.ت.، ص ١٦٧.

شخصيات صالحة متعاونه، تثق بنفسها ثقة عميقة"[1]، لذلك فإن اختيار الفرد لعمله ينبغى أن ينبنى على أسس سليمة، وأن يقوم على ادراك حقيقى لقدرات الانسان واستعداداته، ومواءمة - فى ذات الوقت - بين متطلبات العمل الذى اختاره وقدراته واستعداداته.

وإذا كان لاختيار العمل كل هذه الأهمية فى حياة الانسان، فإن الخطوة الأولى فى اختيار نوع العمل هى اختيار نوع التعليم الذى يؤهل للالتحاق بهذا العمل، ولذا فإن لاختيار مجال الدراسة نفس أهمية اختيار مجال العمل، وإذا كان اختلاف متطلبات كل عمل أو مهنة يقتضى اختلافا فى نوع الدراسة التى تعدله، فإن لكل نوع من أنواع الدراسة متطلبات لا بد من توفرها فى المتقدمين لها من حيث الكفاية العقلية والقدرات والاستعدادات الخاصة والميول والاتجاهات، لذلك كان اختيار نوع الدراسة الذى ينبنى على أساس سليم يقتضى وجود نوع من التوجية والارشاد، يرشد الفرد ويوجهه الى نوع التعليم الفردى الذى يتفق وقدراته واستعداداته العقلية وميوله المهنية والدراسية وسماته الشخصية ، ومساعدته على معرفة الامكانيات التربوية المتاحة له، ومساعدته على الانتقاء من بينها ما يناسب ميوله المهنية والدراسية وسمات شخصيته وتلك مهمة أصيلة فى عمل المعلم يجب أن يعد نفسه لها بحيث يكون قادرا على التعرف على ميول وقدرات التلاميذ، وكل ما يتعلق بشخصياتهم ومواهبهم، واجادة استعمال أدوات وأساليب التوجيه والارشاد النفسى حتى يستطيع أن يفى بمسئوليته فى هذا الدور متعاونا مع غيره من الاخصائيين إذا لزم الأمر، وعليه فى هذا المجال أن يوثق صلته بالآباء وأولياء الأمور، وأن يوعيهم بما يمكنهم من المساهمة بايجابية فى عملية توجيه أبنائهم، وان يجيد استخدام السجلات

---

(١) محمود عبد الحليم منسى، قراءات فى علم النفس، الإسكندرية: المكتب الجامعى الحديث، ١٩٨٧، ص ١٠٨.

والبطاقات المدرسية وحفظها باعتبارها سجل تجميعى تضم المعلومات اللازمة لتوجيه التلميذ[1]

الادوار الجديدة للمعلم فى ظل الثورة المعلوماتية:

كما أشرنا من قبل فإن تطوير مهنة التعليم وأدوار المعلم لا يمكن أن يتوقف عند حد، فالإعداد للحياة، والإعداد للمجتمع، بل والإعداد بالعلم أو المعرفة والمهارة وعن طريقهما يجعل أدوار المعلم وواجباته فى تطور مستمر، ذلك أن "ما ينطبع به عالمنا المعاصر من سرعة فى التغير، وما تتميز به معرفة العصر من تطور وانفجار، أوصل المجتمع الى المعلوماتية التى لا بد أن تؤدى الى تعديل فى أدوار المعلم وواجباته، ففى ظل دخول الكمبيوتر والوسائل الأخرى لتكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى المدرسة، فإن هناك أدوار أخرى للمعلم فرضتها ظروف وجود مثل هذه التكنولوجيا "[2]

وقبل أى تناول لتلك الأدوار المستجدة للمعلم يجب التأكيد على أن المعلم - بمهمته فى الفصل والمدرسة والمجتمع - لا يمكن أن يكتب له الزوال، ذلك أن أى تكنولوجيا لا بد لها من مستخدم، وأى معرفة أيا كانت متطورة لا بد لها من وسيط لنقلها، ولا بد فى حالة التربية من وسيط انسانى، فالتربية عملية اجتماعية انسانية لا يمكن أن تستغنى عن المعلم . أما عن الأدوار المستجدة فيمكن تحديدها على الوجه التالى [3] :

١- دور الخبير التعليمى والتكنولوجي الذى يستطيع التشخيص والتوجية والتدريب والمتابعة والارشاد وتقديم النصح والمشورة سواء للطلاب أم للافراد العاديين الذين سيستجد تعاملهم مع المؤسسات التربوية وذلك فى ضوء قدراته على

---

(١) رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة الرابعة عشرة، سبتمبر ١٩٨٦-يونيه ١٩٨٧، الارشاد النفسى والتوجيه فى التعليم المصرى، ص ٥١ : ٥٣.

(٢) شاكر محمد فتحى وآخرون، مرجع سابق، ص ١٦١.

(٣) المرجع السابق، ص ص ١٦٢ : ١٦٥.

حل المشكلات واتخاذ القرار،وخبرته فى مجال التطبيقات التكنولوجية الحديثة وكيفية استخدامها وسبل الاستفادة منها على الوجه الأمثل، فلابد أن يكون مستخدما جيدا لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأن يكون خبيرا قادرا على تعميم الخبرات التعليمية وبرمجتها بما يتفق وامكاناته وامكانات تلاميذه ومستواهم.

٢- دور المنسق والميسر لعمليات التعليم والتعلم: حيث يجب أن يكون المعلم قادرا على القيام بالمهام التالية :

أ - اختيار وشراء الاجهزة وتركيبها أو المساعدة فى ذلك .

ب - ضمان حسن سير عمل الآلات وتشغيلها، والحث على أستعمالها بالطرق الصحيحة.

جـ - اسداء النصح فى مجال الاستخدام المنظم للأجهزة والأدوات .

د - تنظيم الأنشطة ومجالات الاستخدام زمنيا على نحو يضمن الاستخدام الأمثل للاجهزة استخداما متواصلا وفعالا داخل المؤسسة التعليمية .

هـ - تيسير عمليات التعليم والتعلم وتنسيق التواصل الفعال بين المتعلمين والمعلمين والاداريين بما يحقق أقصى فاعلية ممكنة للعملية التعليمية والمؤسسة التعليمية.

مواصفات المعلم الجيد :

فى ظل الأدوار المتعددة للمعلم والتى تم تحديدها فيما سبق، يحق لنا أن نتحدث عن مواصفات لا بد من توافرها فيمن يريد القيام بهذه المهام فبقدر تعدد الأدوار التى يقوم بها المعلم لا بد أن نجد تعددا فى المواصفات وهو ما يمكن اجماله على الوجه التالى .

١ - مواصفات معرفية تتعلق باجادة المعلم العديد من أنواع المعرفة .:

أ - معرفة واجادة تامة لمادة تخصصه وما يقوم بتدريسه . فالفرد الجاهل كليا لا يستطيع بالطبع تعليم الناشئة شيئا، أما الفرد الناقص فى معرفته فإن تعليمه

يكون فى العموم مشوشا غير مفيد ومحدود النتائج، وبذلك يفقد تلقائيا مفهومه كمعلم لانه لا يمتلك بضاعة التداول الضرورية لتعامله مع زبائنه وتلاميذه وهى مادة التعلم المتخصصة[1].

ولذلك فالمعلم الناجح " ينبغى أن يتصف باجادته لمادة تخصصه ، وأن يلم بطبيعتها من حيث محتواها وما تشتمل عليه من تفاصيل وفروع وأن يكون مستوعبا لها متفهما لاصولها واعيا بتطويرها، ملما بالجديد منها، وهذا يتطلب منه الاطلاع المستمر على ما يكتب عنها من أفكار وآراء وما يجرى فى مجالها من تجارب وأبحاث سواء على المستوى المحلى أو على الصعيد الدولى مما يثرى فكره ويزيد خبراته"[2]

ب ـ معرفة الطريقة : فاجادته مادة التخصص ومعرفة موضوع درسه لا يعنى القدرة على نقل هذا المحتوى من أفكار وآراء، لذلك ينبغى أن يعرف المعلم كيف يقدم معلوماته، وبأى طريقة يعرفها، وكيف يوصلها إلى طلابة بشكل مشوق جذاب فكم من تلاميذ أقبلوا على العلم والتعليم بشهية مفتوحة وتوثب الى التفوق والطموح بسبب معلميهم وما يتبعونه من طرق شيقة فى التدريس وتقديمهم لمواد تخصصاتهم باساليب رائعة ومحببة لدى التلاميذ، وعلى نقيض ذلك كم من تلاميذ نفرتهم طريقة المعلم من استمرارهم فى فرقة دراسية أو مرحلة تعليمية بأكملها، إذ على أقل الأضرار منعهم أسلوبه الجاف أو عرضه السيىء لمادته من فهمها ومعرفتها ثم الإعراض والانصراف عنها[3]

(١) محمد زياد حمدان. المعلم - مواصفاته ومسئولياته البناءة فى التربية المدرسية، عمان : دار التربية الحديثة، سلسلة المكتبة التربوية السريعة، الرسالتان ٨، ٣٨، ١٩٨٦، ص ١١، ١٢.

(٢) عرفات عبد العزيز سليمان، مرجع سابق، ص ١١٩، ١٢٠.

(٣) المرجع السابق، ص ١٢٠.

جـ - معرفة التلاميذ الذين يعلمهم، حيث يمكن هذا النوع من المعرفة المعلم من تحديد خصائص تلاميذه الفكرية والنفسية والاجتماعية وتكييف تربيتهم أسلوبا ومحتوى على أساسها[١]، وتتيح له أيضا التعرف على قدرات تلاميذه ومستواهم التحصيلى الذى يمكنه من أن يبنى عليه خبرات التعلم التالية دون وجود فجوات تحول دون الفهم الجيد للمادة أو استيعابها .

د - معرفة ذاته، ومواطن القوة والضعف فى شخصيته وقدراته، وهو ما يعينه على اختيار الطرق والوسائل التعليمية التى تتوافق مع طاقاته وقدراته الشخصية[٢]، وهو ما يضمن له النجاح فيما يقوم به من عمل .

هـ - معرفة مجتمعه، فالمعلم لا بد أن يكون على صلة وثيقة بمجتمعة المحلى والقومى ، وأن يعرف تركيبه الاجتماعى، فهذا يعنيه على أداء عمله . فمن أهم المواصفات التى تضمن نجاح المعلم فى عمله أن يدرك طبيعة المجتمع وأهدافه وقيمه إذا أراد أن يكون له دور جيد فى بناء مجتمعه وتزويده بالأفراد الذين يطابقون مواصفاته، ويجب أن يعرف ثقافة مجتمعه وما فيها من أوجه قوة وضعف، وأن يكون له موقف ينطلق منه فى إعداده لتلاميذه وتدريسه لهم بما يساعد على بناء أجيال جديدة من أبناء المجتمع تتمسك بأفضل ما فى ثقافة مجتمعها وتنبذ أسوأ ما فيها.

٢ - مواصفات سلوكية : - يمكن توضيحها فيما يلى :

أ - الموضوعية والعدل فالمدرس الجيد هو "الذى يراعى الموضوعية والعدل فى معاملته وحكمه دون تحيز أو محاباة لأحد أو اثيار لفرد من التلاميذ على آخر" [٣]. فالمعلم مطالب بالعدل بين طلابه وألا يفرق بينهم فى المعاملة، وألا يفرق بينهم على أساس من الجنس أو الطبقة أو المستوى الاقتصادى أو

---

(١) محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص ١٧.

(٢) المرجع السابق، ص ١٧.

(٣) المرجع السابق، ص ١٨.

الاجتماعى أو الدين أو التحصيل، مع مراعاة أن عدم التفرقة لا تعنى المساواة، بل التكافؤ فهو لا يساوى فى معاملته بين المجد وغير المجد، وغير ذلك غير مقبول، ويضر بالعملية التعليمية لأن التعليم يتم بشكل أفضل فى الجماعات ذات الجو الاجتماعى والايجابى حيث يتقبل الأفراد بعضهم البعض ويتعاونون معا ويفهمون قوانين جماعتهم ومسئولياتهم[١]، بينما التحيز لبعض التلاميذ يفسد هذا الجو .

ب ـ الصبر : فتعامل المعلم مع العديد من التلاميذ ذوى المستويات المتباينة والأهواء والميول والحاجات التى قد تكون متعارضة يتطلب منه صبرا وتسامحا وطول بال بدونه تكون رسالته التربوية وتعليمه منفراً وغير مؤثر[٢]

حـ ـ اجادة العلاقات الاجتماعية : فالتدريس مهنة اجتماعية لا يمكن لمن لا يجيد فن التعامل مع الآخرين أن يجيد القيام بمهامها، وربما يتصل بذلك ما أشار اليه عزيز حنا داود فى دراسته للصفات اللازمة للنجاح فى مهنه التدريس فيما أطلق عليه العامل الانسانى الأخلاقى، والذى يرى أنه " يصف المعلم إذا تمثل أثناء تفاعله مع الآخرين ما يشير الى حبه لهم، وتقديره لوجهة نظرهم أو عدم تمسكه برأيه أو تعصبه ازاءموضوع أو شخص، كما يتمثل فى حرصه على اسلوب معين فى حياته فلا يتزمت أو يكون مبتذلا[٣]، وكذلك المفهوم الذى "يصف المعلم إذا تمثل فى سلوكه اسلوب الود والتعاون ومشاركة الغير دون أن يتمسك برأيه أو يتعصب لفكرة سابقة، كذلك مقدرته على الأداءبطريقة تتسم بالفاعلية "[٤]

---

(1) American Association of School Adminstrators, Moral for a free world- America and not Anerica only, New York, 1944, P.288.

(٢) محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص ١٧، ١٨.

(٣) عزيز حنا داود، الصفات الشخصية اللازمة لنجاح طلبة كلية المعلمين فى مهنة التدريس، المجلة الاجتماعية القومية، ع٣، ١٩٦٦، ص ٥١.

(٤) المرجع السابق، ص ٥١.

د- الايثار والبعد عن الأنانية : فيحب لتلاميذه ما يحب لنفسه، وأن يقدم مصلحتهم وحاجاتهم على راحته ومصلحته، ويتحمل المشاق والصعاب فى سبيل نموهم للأفضل، ذلك أنه إذا لم يحب المعلم الخير والنمو الفعال لشخصيات تلاميذه، ولم يتحامل من أجلهم على نفسه، فإنه يفقد بذلك صفة أساسية من صفات شخصيته الوظيفية الهادفة(١)

هـ - التعاون، فالمعلم الناجح هو الذى يستطيع أن يعمل فى تعاون وتنسيق مع من حوله فيتعاون مع تلاميذه من أجل تحقيق أهدافه، وانجاز درسه، ويتعاون وينسق " مع زملائه والمسئولين فى مدرسته على الأساليب التربوية التى يتبعونها مع تلاميذه، وكيفيةتنفيذها وتوجيه سياستهم فى التعامل معهم حتى لا يكون هناك لين يبلغ حد الضعف مع البعض الآخر، ومن ثم فلا يكون هناك فرصة لتشتيت التلاميذ أو بلبلتهم أو زعزعة ثقتهم بالمدرسة أو القائمين عليها" (٢)

و- المرونة : فالمدرس الفعال هو الذى يستطيع أن يكيف نفسه للمواقف الجديدة والمختلفة بسهوله نسبيه، فهو لا يسمح لنفسه أن يكون أسيرا للروتين، فهو حازم شديد فى بعض المناسبات، ومتسامح فى مناسبات آخرى فهو يستطيع أن يقدر كل موقف ويكيف أساليبه لمقابلة المواقف الطارئة والجديدة . ورغم أنه يجد أن بعض الأساليب أسهل وأكثر راحة من غيرها فإنه يستخدم الأصعب منها اذا كان ذلك ضروريا، وبفضل خلفيته النظرية المكونه بعناية فإنه لا يكون مغلولا ومقيداً بالحلول القديمة للمشكلات الجديدة، فهو معد بشكل يسمح له بأن يحلل ويفسر أسباب المشكلات التربوية، ويضع الحلول الممكنة، وبالتالى يكون أكثر مناورة فى مواجهتها وأكثر مرونة فى سلوكه(٣)

---

(١) محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص ١٢.

(٢) عرفات عبد العزيز سليمان، مرجع سابق، ص ١٢١.

(3) Joseph F. Callahan and Leopard H. Clark, Planning for Competence, Introduction to American Education, New York : Macmillan Publishing Co., Inc., 1977, P.294, 295.

ز - التعاطف : فالتلاميذ لا يتعلمون جيدا فى جو يشعرون فيه بالتهديد، والقلق لا يبعث على التعلم،ولذلك لكى يكون المدرس أكثر فاعلية فإن عليه أن يجعل مستوى الخوف والقلق أقل ما يمكن وبالطبع فإن بعض التلاميذ يحضرون الى الفصل وهم غير متوافقين معه فى بعض النواحى، فبعضهم مستواه متواضع، والبعض منهم له اتجاهات سيئه وهكذا، ولكن المدرس الفعال يتقبل تلاميذه كما هم ويقوم بتكييف محتوى مادته وأساليبه حتى يكسب التلاميذ ثقة بأنفسهم مما يساعد التلاميذ على التعلم الجيد[1]

ح - النشاط والاجتهاد والاتقان : فالمدرس الفعال يعمل بجد فى عمله، فالتدريس لا يأتى بسهولة، إنه يحتاج جهد فى الإعداد والمتابعة المتقنة والدراسة الأكثر، وساعات طويلة من العمل لانجاز كل المهمات المطلوبة، وبالتالى فإن هذا يتطلب مستوى عالى من الدافعية[2] والنشاط والجهد والاجتهاد .

٣ - مواصفات نفسية : يمكن توضيحها فيما يلى :

أ - السواء النفسى : التربية عملية أخذ ورد وعطاء، والتربية أيضا عملية انسانية متفاعلة تتم من خلال التعامل الهادف بين إنسان وإنسان، ومن هنا فإن الشخصية السوية فى أخلاقياتها وأهدافها وأساليب تعاملها تكون قادرة على انتاج تربية سوية، وبالمقابل فإن الشخصية الفاسدة لا تكون فقط عقيمة فى نواتجها بل سلبية مدمرة للناشئة حاضراً ومستقبلاً بتعليم ما يفسد أفرادها أحيانا أو تقليدهم لها أحيانا أخرى[3]، كما أن المعلم المريض أو المعقد نفسيا الذى يشعر بمرارة الحياة أو يعتريه اليأس لسبب أو آخر يفقد شهيته للعمل والاقبال عليه، وفى هذا فقدان لعنصر هام من عناصر العمل البناء[4]

(1) Ibid, P.295, 296.
(2) Ibid, P. 296.

(٣) محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص ١٢.

(٤) عرفات عبد العزيز سليمان، مرجع سابق، ص ١١٩.

فالمعلم فى حاجة للحماس للعمل والاقبال على الحياة والصحة والسواء النفسى بالجملة حتى يجيد عمله .

ب ـ الرغبة فى العمل بالتدريس والرضا عن المهنة:ـ الرغبة فى العمل هى أساس النجاح، إذ ليس من المنطقى أن يجيد الانسان عملا لا يحبه ويكون الأكثر سوءا إذا كان يكرهه أو مفروضا عليه . وإذا صدق هذا على تخصص أو عمل فهو أصدق ما يكون بالنسبة لمهنة التدريس على وجه الخصوص، ذلك ان المعلم ليس مرسلا فقط للمعلومات، فدوره أكبر من ذلك بكثير، ولا يمكن القيام بمهامها وأعبائها دون توفر الرغبة فيها والايمان بها، بل أن الدوافع الخارجية أو الطفيفة للتدريس غالبا ما تؤدى الى الفشل وخيبة الامل[1] "فمن لا يرغب بمهنة التربية لا يمكن أن يكون معلما صالحا، ومن يأنف التعامل مع المتعلمين، لا يصلح بالفطرة لأن يشتغل بالتربية" [2]

٤ ـ **مواصفات جسمية ومظهرية** : فالمعلم يجب أن يكون قدوة لتلاميذه فى شكله ومظهره، فى ملبسه وهندامه، فى نظامه ونظافته، ذلك أن التقليد شىء فطرى فى الصغير والكبير على السواء وكثيرا ما ينظر الطفل الى معلمه نظرة احترام، بل قدينظر اليه على أنه مبرأ من العيوب فيقلده فى كل شىء، فإن كان فيه عيب أعيد انتاجه فى تلاميذه. والتلاميذ فى الفصل ينتقدونه كثيرا اذا لم يلتزم بالمظهر المناسب ولكن دون مغالاة، فإذا فعل ذلك فإن تلاميذه سوف يحترمونه ويقدرونه، حيث يؤثر ذلك فى نفوسهم . كما ينبغى أن يلتزم بالعادات الصحية السليمة مثل عدم البصق على الارض[3]، أو مسح السبورة باليد أو القاء القاذورات فى غير مكانها.

---

(1) Kevin Rayan and James M. Cooper, Those Who Can Teach, Boston : Haught Mifflin Company, 3 re ed, 1980, P.4.

(٢) محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص ١٢.

(٣) محمد على نصر، المرشد فى التربية العملية، القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٧٨، ص ٣٠.

٥ ـ **مواصفات أخلاقية** : فالمعلم قدوة لتلاميذه، لذا ينبغى أن يكون كريم الخلق متحليا بمواصفات أخلاقية ممتازة، إذا غالبا ما يكون التلميذ من نوع استاذه، فإذا أردنا لتلاميذنا أن يكونوا نماذج أخلاقية طيبة فيجب أن نهتم بأن يكون معلمهم كذلك، فضلا عن أن أثر خلق المعلم على التلاميذ أقوى من أى درس فى الأخلاق أو أى عظة تلقى عليه .

مهنة التعليم :

وبعد، فهل العمل الذى يؤديه المعلم والذى تتعدد أدواره ومهامه، ويتطلب مواصفات عديدة فيمن يقوم به، يستحق أن يطلق عليه مهنه أم لا ؟

إن الاجابة عن هذا السؤال تقتضى أن تتعرف مبدئيا على خصائص المهنة، ونرى مدى وفاء التعليم كنشاط بتلك الخصائص، وهو ما يمكن عرضه فيما يلى[١] :

١ ـ المهنة تعتمد فى ممارستها على النشاط العقلى أكثر من النشاط العضلى، والتعليم مستوف لهذا الشرط، حيث يغلب على القائم به النشاط العقلى، والعمل الذى يمارسه القائمون بالتعليم يعتبر أساسا فى الإعداد ولكل المهن الأخرى، ولذلك فكثيرا ما يشار الى التعليم على أنه أم المهن .

٢ ـ المهنة تتطلب نوع من المعرفة التخصصية : والتعليم أيضا مستوفى لهذا الشرط، وقد أشرنا من قبل فى المواصفات الى ضرورة اجادته لخمس أنواع من المعرفة، هى اجادة مادة تخصصه، ومعرفة طريقة عرض وتدريس مادته وتقويم معلوماته،ومعرفة تلاميذه، ومعرفه ذاته، ومعرفة مجتمعه .

٣ ـ المهنة تتطلب إعدادا مهنيا ممتدا : والتعليم فى حركة تطوره يكاد يفى بهذا الشرط خاصة بعد محاولات الارتقاء المستمرة بمستوى الإعداد والوصول به الى المستوى الجامعى بأشكال وطرق متعددة.

---

(١) تم الاعتماد فى هذا الجزء على : ـ أحمد حسن عبيد، مرجع سابق، ص ص ٢٥٦ : ٢٦١.

٤ ـ المهنة تتطلب نموا مستمرا أثناء الخدمة : والقائم بالتعليم أيضا مضطر الى الوفاء بهذا الشرط، فكل أنواع المعرفة التى يجب أن يعرفها تتطور مع الزمن وتبرز فيها حقائق جديدة ولا يستطيع القائمون على التعليم أن يقفوا موقفا سلبيا، لذلك توجب السلطات التعليمية على المعلم أن يواصل نموه، وتطالبه فى ذلك بأشكال متنوعة من النشاط التدريبى.

٥ ـ المهنة تقدم لصاحبها عمل له طابع الدوام: وإذا كان المقصود بذلك استمرار عضوية المعلم فى نقابات المعلمين وتنظيماتهم رغم قيامه نتيجة الترقية بعمل غير عمل المعلم (مدير مدرسة أو وكيل مدرسة أو موجه)، فالأمر هنا لا يعنى خروجا على هذا الشرط، إذ هذه كلها أشكال للعمل التعليمى، وعمليا يظل المعلم رغم ذلك منتميا الى نقابة المعلمين، وبذلك يستوفى التعليم هذا الشرط .

٦ ـ المهنة خدمة حيوية من الناحية الاجتماعية تترفع عن مستوى الإستغلال: ومن الواضح الآن أن التعليم حق لكل فرد وينبغى على المجتمع أن يوفره لأبنائه ولأقصى قدر تسمح به قدراتهم واستعداداتهم،ومن ناحية أخرى فالواضح أن مهنة التعليم تقدم خدمة للآخرين تعلو على الاستغلال ولا تسعى للكسب المادى، وهو حكم عام لا يقلل من صحته وجود فئه قليلة من المعلمين التى تهمل فى عملها وتستغل طلابها فى تحصيل دخول عالية عن طريق الدروس الخصوصية، على أن تنظيمات المعلمين يجب أن يكون لها موقفها ازاء هذه الفئه حماية للمهنة وارتقاء مستوى أدائها.

٧ ـ المهنة يكون لها تنظيم مهنى قوى، وللمعلمين تنظيماتهم غير أن قوتها مشكوك فيها.

٨ ـ المهنة تضع المستويات اللازمة لها : ولا يستوفى التعليم هذا الشرط كسابقة، فأعضاء مهنة التعليم لم يتحقق لهم الاستقلال، ولم تتهيأ لهم الفرص التى تتيح لهم التعارف على المستوى اللازم لممارسة المهنة بصفة قاطعة بحيث لا

يسمحون بتعيين أحد إلا إذا أقرت النقابه مؤهله وقيدته ضمن الصالحين لمهنة التعليم، فرغم أن الدوله تحدد المستويات للمهن المختلفة بقوانين ولوائح تصدرها إلا أنها تأخذ فى اعتبارها مقترحات وتوصيات أعضاء المهنة ولكن المعلمين تخلفوا فى هذا المجال.

فى ضوء ما سبق، نجد أن التعليم يفى بأغلبية هذه الشروط وما تبقى منها (شرطين) يحمل المستقبل احتمالات كبيرة للوفاء بهما خاصة فى ظل ارتقاء مستوى الإعداد والاقبال على مؤسسات إعداد المعلمين نتيجة ظروف وأوضاع اقتصادية واجتماعية مستجدة فى المجتمع .

وعلى ذلك يمكننا القول بأن التعليم مهنة .

الفصل الثاني

إعداد المعلم

الفصل الثاني

إعداد المعلم

جوانب وأبعاد إعداد المعلم :

يحتاج المعلم فى عمله أن يعرف علوماً ويتقن أخرى، ويجيد التعامل مع المعلومات ونقلها، ويجيد التعامل مع الطلاب ومواجهة الجماعات والعمل معها، ويجيد استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية. ولكى يستطيع المعلم أن يؤدى مثل هذه الواجبات فإن إعداده ينبغى أن يشتمل عناصر ضرورية يمكن استعراضها فيما يلى :

أولاً : ***البُعد الثقافى العام*** : ومهمته "تزويد المعلم بثقافة عامة عن نفسه ومجتمعه وحضارة العصر الذى يعيش فيه، حتى يستطيع فهم الظواهر الكونية والمؤثرات الاجتماعية حتى يساعد تلاميذه بدوره على فهم الحياة والأحياء" [١] . كما أن هذا البُعد فى عملية الإعداد يزود المعلم بنظرة شاملة للأمور، ويعزز مهارات الاتصال والحساسية الاجتماعية لديه، ويساعد على تذوق الفنون والآداب[٢] . وتتبع أهمية هذا البُعد فى إعداد المعلم من أن المعلم ناقل ثقافى؛ فكيف ينقل ما لا يعرف؟! وماذا يكون موقفه فى مواجهة أسئلة التلاميذ التى كثيراً ما تخرج عن حدود المقرر الدراسى ظناً منهم بأن معلمهم يمتلك من العلم الكثير ما يمكنه من اجابة أسئلتهم، وتقديم المشورة لهم فى كل ما يعن لهم من أمور الحياة، وربما استطاع بعض المعلمين أن يتفادوا الاجابة متعللين بأنها موضوعات خارجة عن المنهج، ومطالبة التلاميذ بالتركيز على المقرر ولكن هذا المعلم يخسر الكثير من ثقة تلاميذه، ويفشل لا محالة فى عمله التعليمى إذ "بالقدر الذى يستطيع المعلم أن

---

(١) محمد عزت عبد الموجود، المعايير العلمية لتربية المعلم، مجلة كلية التربية، الجامعة الليبية، ع٣، ١٩٧٢، ص ٣٤٢.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٤٢.

يكسب ثقة تلاميذه واحترامهم فى ضـوء ثقافته الشاملة، بنفس هذا القدر يحقق المعلم النجاح فى العملية التعليمية" (١) .

ثانياً- البُعد الاكاديمى : ومهمته تزويد المعلم بالمعرفة الواسعة الجيدة والمتقنة للمادة التى سيتخصص فى تدريسها للتلاميذ، فإذا كان المعلم ناقلاً للمعرفة المتخصصة فى أحد فروع العلم فكيف ينقلها وهو ذاته لا يتقنها. على أنه "يجب أن تطوع مواد التخصص التى يدرسها الطلاب الذين سيصيرون مدرسين لخدمة أهداف تدريس هذه المواد، فالتخصص من أجل التخصص لا يخدم هدف تربية المعلمين" (٢)، ومن هنا وجب على كليات ومعاهد إعداد المعلمين أن تشرف على هذا الجانب من الإعداد حتى وإن لم تكن مهمتها تقديمه وتدريسه، كأن يناط مسئولية مثلاً تدريس العلوم الطبيعية بكليات العلوم بأقسامها المختلفة، وتدريس الإنسانيات والعلوم الاجتماعية بكليات الآداب بأقسامها المختلفة، غير أن ذلك لا يعفى كليات ومعاهد إعداد المعلم من مسئوليتها عن الطلاب الذين يعدون تحت لوائها، فهم يعدون لغرض محدد، ويجب على تلك الكليات والمعاهد أن تمارس دوراً مسئولاً فى تكييف تلك المقررات بالشكل الذى يؤدى إلى تخريج معلم يجيد المادة بالشكل والمستوى المطلوب لتدريسها بعد ذلك بكفاءة.

ثالثاً - البُعد المهنى : وهو يهدف إلى تزويد المعلمين بالأسس السليمة التى ينبنى عليها عملهم اجتماعياً ونفسياً وتربوياً وفلسفياً، إذ ينبغى أن يعرف المعلم تلاميذه، من حيث طبيعتهم كأفراد يتسمون بسمات وخصائص معينة يختلفون فيها إلى حد ما مع الآخرين، ويتفقون فيها إلى حد ما مع الآخرين، ومن حيث مرحلة النمو التى يمرون بها وخصائصها، ومن حيث طبيعتهم الاجتماعية باعتبارهم أفراداً فى نظم اجتماعية عديدة وتنشأ بينهم علاقات وتفاعلات، وأن يعرف طبيعة عملية

---

(١) نبيل محمد زايد، النمو الشخصى والمهنى للمعلم، القاهرة : دار المعارف، ط١، ١٩٩٠، ص ١٩.

(٢) محمد عزت عبد الموجود، مرجع سابق، ص ٣٤٣.

التدريس، والطريقة المثلى لعرض المعلومات وتوصيلها لتلاميذه، وبالجملة يمكن القول بأنها "الدراسات التى تتصل بكيفية العمل، وطبيعة الوظيفة كعلوم التربية المختلفة، وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس، وغيرها" [١] .

رابعا - التربية العملية : التى تنتقل بالطالب تدريجياً من المواقف النظرية إلى التطبيق العملى، وتسعى إلى تعليمه كيف يحول معرفته النظرية بمادة تخصصه وبطريقة تدريسها إلى عمل وسلوك يحقق الأهداف الموضوعة لعملية التدريس.

مؤسسات ومعاهد إعداد المعلمين

لمحة تاريخية:

حتى الربع الأخير من القرن التاسع عشر لم يكن هناك إعداد مهنى لمعلمى المرحلة الأولى حيث قام الفقهاء والعرفاء بالتعليم فى الكتاتيب، وكان المعلم يعين فى المدرسة الأولية التى تخرج فيها، وكان تلاميذ الفرق النهائية يدرسون بالسنتين الأوليتين منها[٢] . وفى عام ١٨٧٣ انشئت مدرسة دار العلوم لإعداد معلمى اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والثانوية، وفى عام ١٨٨٠ انشئت مدرسة المعلمين المركزية كمعهد عال لإعداد المعلمين بالمرحلتين الابتدائية والثانوية فى كافة التخصصات، وادمجت فيها دار العلوم، وقد جاء فى أسباب انشائها أن الحاجة "داعية لانشاء مدرسة مخصوصة بهذا الغرض يتخرج بها على الصفة المرغوبة قدر الكفاية من المعلمين البارعين. ولا بأس من أن تسمى هذه المدرسة (بدار المعلمين). ولأجل الحصول على هذا المأمول ينبغى لتلامذة المدرسة المذكورة دروس كافية من فن طريقة التعليم الموصل إلى معرفة كيفية حُسن التدريس بالطريقة المرغوبة، ليتمهروا فى ذلك ويتقنوا معرفته،

---

(١) نازلى صالح أحمد وآخرون، مهنة التعليم، القاهرة : وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع كلية التربية جامعة عين شمس، برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى، ١٩٨٤/١٩٨٥، ص ٤٤.

(٢) المرجع السابق، ص ٤٨.

ويعتنى مع ما ذكر بُحسن تربيتهم وتهذيبهم ليكونوا مع كمال العلم والمعرفة على الغاية المطلوبة من محاسن الأدب ومكارم الأخلاق" [١] . وبذلك يكون هذا ايذانا ببدء الوعى بضرورة الإعداد التربوى والمهنى للمعلمين.

ثم أُعيد فصل دار العلوم، وانقسامها عام ١٨٨٣ لتختص بإعداد معلمى اللغة العربية، واقتصرت مدرسة المعلمين على الأقسام الأخرى غير اللغة العربية، ثم كانت بداية التفرقة بين معلمى الابتدائى ومعلمى الثانوى بإلغاء مدرسة المعلمين المركزية عام ١٩٢٩ وإنشاء معهد التربية لإعداد المعلمين بدلاً منها، حيث يلتحق به خريجو الجامعة لمدة عامين لإعدادهم كمعلمين بالثانوى، ويلتحق به خريجو الثانوى لمدة ثلاث أعوام ليعدوا كمعلمين بالابتدائى، ثم ألغى هذا القسم الأخير فيما بعد، وانشئت معاهد لإعداد معلمى المرحلة الابتدائية عام ١٩٤٥ مدة الدراسة بها عامين بعد الثانوية، وابتداء من عام ١٩٦٣/٦٢ أطلق على هذه المعاهد أسم دور المعلمين واقتصرت على قبول خريجى الإعدادية لمدة خمس سنوات يصبحوا بعدها معلمين بالابتدائى [٢]

وأخيراً، وتمشياً مع التطورات العالمية وتحقيقاً لتوصيات العديد من المنظمات الدولية والأقليمية والهيئات التربوية ورجالات التربية صدر القرار الوزارى رقم ٩٦٦ بتاريخ ١٩٨٨/٩/٦ ليجعل عملية إعداد المعلم للتعليم الابتدائى ضمن مهام كليات التربية، ويقضى بذلك على تلك التفرقة بين معلم الابتدائى ومعلم الإعدادى والثانوى التى طال أمدها، وإن كان معلمو التعليم الإعدادى والثانوى قد ظلت عملية إعدادهم مسئولية تتنازعها العديد من الكليات بعد أن تطور معهد التربية وتحول إلى كلية كانت نواة لكليات التربية التى توسعت وزاد عددها، إلا أنها رغم هذا الانتشار لا تقوم بالمهمة بمفردها فتتعدد

---

(١) أحمد عزت عبد الكريم، تاريخ التعليم فى مصر، ملحقات ٣، القاهرة : مطبعة النصر، ١٩٤٥، ص ٩٧.

(٢) محمد محمد السكران، تجربة إعداد معلم التعليم الابتدائى بكليات التربية فى مصر، دراسة استطلاعية، مؤتمر إعداد المعلم فى ضوء استراتيجية التعليم، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٨-١٩٩٠/١٠/٣٠، ص ص ١٧٠ : ١٧٢.

"المصادر التى يأتى منها مدرسو هاتين المرحلتين، فمنهم خريجو الكليات الجامعية العادية مثل كليات الزراعة أو العلوم أو الهندسة أو الآداب، وهؤلاء طبعاً لم يتلقوا أى قسط من الإعداد المهنى أو التربوى، وهم عادة يمثلون ذيل قائمة الناجحين فى هذه الكليات، ويدخلون مهنة التدريس رغماً عنهم، ويحاول كل منهم ترك المهنة عند أول فرصة تتاح له، ومنهم خريجو كليات التربية التابعة للجامعات المختلفة" (١) .

نظم الإعداد:

يوجد نظامين شائعين عالمياً لإعداد المعلمين على المستوى الجامعى هما: النظام التتابعى والنظام التكاملى، وكلا النظامين مأخوذ به فى جمهورية مصر العربية حتى الآن. ففى النظام التتابعى يتلقى الفرد الذى يعد نفسه لمهنة التعليم عناصر إعداده الثقافية والأكاديمية ابتداء فى إحدى كليات الجامعة، ثم يتبعها بعد حصوله على الدرجة الجامعية الأولى بالالتحاق بإحدى كليات التربية ليحصل على العنصر المهنى فى الإعداد. وبذلك يستغرق إعداد المعلم فى هذا الشكل أربع سنوات للدرجة الجامعية الأولى، وسنة للحصول على الدبلوم العامة فى التربية ليصبح مجموع المدة كاملة خمس سنوات، ويشترط لقيد الطالب فى الدبلوم العامة بجانب درجة البكالوريوس أو الليسانس أن ينجح فيما تجريه الكلية من اختبارات شخصية وشفوية أو تحريرية للتحقق من حُسن استعداده لمهنة التعليم والتفرغ للدراسة بالكلية وإلا زيدت المدة إلى سنتين(٢) . وفى النظام التكاملى والذى يتم فى كليات التربية مع الطلاب الذين يبتدئون دراستهم الجامعية بكلية التربية ليحصلوا على الدرجة الجامعية الأولى منها (بكالوريوس العلوم والتربية أو ليسانس الآداب والتربية) – فى هذا النظام – يتلقى الطالب إعداده

---

(١) حسين حرب، نظم التعليم فى البلاد العربية، دراسة مقارنة، القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، د.ت، ص ٩٦.

(٢) جامعة المنيا، كلية التربية، اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة المنيا، المنيا : دار حراء، ص ٥٨.

المهنى مصاحباً ومتزامناً ومتكاملاً مع الإعداد الثقافى والأكاديمى. وكما ذكر سابقاً فكلا النظامين معمول به ومأخوذ بـه فـى الإعداد علـى المستويين المحلـى والعالمى. ولكلا النظامين مزايا وعيوب، فيتميز النظام التتابعى "بأن درجة تعمق المدرس فى مادة تخصصه تكون أكبر لأنه يدرسها لمدة أربع سنوات" [1] ، علـى أن هذه الميزة رغم قيمتها إلا أنها تكاد تفقد قيمتها بل تصبح عيباً – من وجهة نظرنا – إذا أخذ بما تم اقتراحه سابقاً من أن كلية التربية يجب أن تكون مسئولة عن هـذا الجانب من الإعداد الأكاديمى رغم أنها لا تقدمه حتى يتم تطويعه لمتطلبات إعداد المعلم، ومن الواضح أن سيطرة كلية التربية على إعداد يتم فـى غيرها من الكليات أمر مستبعد ولا يقره أحد، خاصة وأنه ليست هناك معرفة أو تحديد للطلاب الذين سيتجهون إلى العمل كمعلمين من مجموع طلاب هذه الكليات، ومع ذلك فيعاب على هذه الطريقة أيضاً "طول مدتها وزيادة الجهد والتكاليف فيها، كما أن إبعاد المدرس عن مادة تخصصه لمدة عام كامل قد يؤثر على مدى كفاءته فيها" [2].

أما النظام التكاملى فيعاب عليه كثرة المواد الدراسية المقررة علـى الطلاب خاصة فى السنتين الثالثة والرابعة من برنامج الإعداد عندما يصاحب الدراسة الأكاديمية التخصصية الكم الكبير والجزء الأساسى من مواد الدراسة التربوية للإعداد المهنى، والذى كثيراً ما يشتت جهد الطلاب ويضعف تحصيلهم فى الجانبين معاً. كما يعاب عليه أيضاً القصر الفعلى لمدة الإعداد إلى أربع سنوات فى مقابل خمس سنوات فى النظام التتابعى، غير أنه من جانب آخر يتميز بايجاد نوع من الدمج والتآزر بين جانبى الإعداد الاكاديمى والمهنى نتيجة تقديمهما معاً.

---

(١) حسين حرب، مرجع سابق، ص ٩٨.

(٢) المرجع السابق، ص ٩٨.

مُقَدِّمَة:

هناك حاجة ماسة إلى المعلمين فى كل عصر وفى كل مكان، فالتعليم مهنة لا يُستغنى عنها أبداً، والحاجة إلى المعلمين فى تزايد مستمر، ويرجع ذلك إلى التزايد السكانى، وتزايد الطلب على التعليم، بالإضافة إلى ظروف الحياة الحديثة، وما تم فيها من تقدم فى استخدام الآلة، حتم الحاجة إلى أيدى عاملة مدربة وخبيرة مما أدى إلى تزايد أعداد الطلاب، وبالتالى تزايد الحاجة إلى المعلمين(١) غير أن العمل بالتدريس "يحتاج إلى مقومات عدة لعل من أهمها الرغبة الفعلية فى هذا العمل، والشعور بأنه المجال المؤكد لتحقيق الذات" (٢)، فحب العمل بمهنة التدريس والاتجاه الموجب نحوها من العوامل الهامة المؤثرة فى نجاح المعلم فى عمله، وتأثيره التأثير السليم والمطلوب فى تلاميذه. أذن فليس كل إنسان بصالح للعمل بمهنة التدريس، "ولا يعدل إعداد المدرس فى الأهمية سوى حُسن اختياره لمهنة التدريس، وكثير من برامج إعداده لم تؤت الثمرة المرجوة بسبب انعدام الدقة فى اختيار من يتلقون هذه البرامج، وعلى العكس من ذلك؛ كان حُسن اختيار عاملاً فعالاً فى أن آتت برامج الإعداد والتدريب الهزيلة ثمرة، بل فاقت ما كان متوقعاً منها بكثير" (٣) ، ولذلك فحُسن اختيار الطالب بكلية التربية من الأهمية بحيث يجب أن يكون أول الأولويات مهما كانت الضغوط، لأن الطالب الجيد سيصبح مدرساً جيداً(٤) . فمن الواجب انتقاء الأفراد الذين

---

(١) عبد الله عبد الدائم، التربية التجريبية والبحث التربوى، بيروت : دار العلم للملايين، ط٥، ١٩٨٨، ص ٤٣٩.

(٢)سامى محمود أبو بيه، دافعية المعلمين للعمل وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والمهنية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ج٤، ع٧، فبراير ١٩٨٦، ص ٨.

(٣) محمد عبد الغنى الشربينى، مرجع سابق، ص ١٧٠.

(٤) محمد إسماعيل ظافر، برامج ومناهج كليات التربية فى دول الخليج العربى - دراسة تحليلية مقارنة وتطويرية للواقع المأمول، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٩، ص ٤٥١.

يؤمل فيهم أن يكونوا مدرسين ناجحين واستبعاد من يظن فيهم ألا يكونوا كذلك فى فترة سابقة للالتحاق ببرامج تدريب المعلمين[١] .

ولعملية الانتقاء هذه قيمتها بالنسبة للطالب نفسه؛ حيث تساعد على احتجاز الطلاب الذين لا تتوافر فيهم مؤهلات النجاح فى العمل بمهنة التدريس، وهو الأمر الذى يجنبهم آلام الفشل ومرارة الارتباط بعمل لا يجدون أنفسهم فيه، ولا يحقق طموحاتهم، وسعى الإنسان العادى إلى النجاح، كما أن لعملية الانتقاء هذه قيمة اقتصادية تتمثل فيما يلى :

أولاً – تحقيق التوافق والرضا الدراسى الذى يحول دون الرسوب فى الكلية، وهو أحد عوامل الفاقد والهدر فى تلك الكليات، حيث تشير الدراسات إلى أن التحاق الفرد بنوع التعليم الذى يتفق مع قدراته العامة واستعداداته الخاصة وميوله المهنية يزيد من احتمالات نجاحه بهذا التعليم حتى يكاد أن يكون نجاحه أمراً مقطوعاً به[٢] ، هذا بالطبع ما لم تتدخل عوامل خارجية لا علاقة لها بالعملية التعليمية ذاتها..

ثانياً – احتجاز من لا يرجى نجاحهم فى العمل بالتدريس مما يؤدى إلى كفاءة العملية التعليمية، وهو فى حد ذاته أحد عوامل القضاء على الفاقد فى النظام التعليمى، حيث تشير الدراسات إلى أن أحد العوامل المؤثرة فى كفايات المعلم هو نظام القبول والانتقاء حيث يرتفع مستوى الكفايات عندما يقبل الطلاب ذوو الميول الإيجابية نحو مهنة التعليم، ونحو الطفولة، والذين يتميزون بشخصيات تلبى متطلبات المهنة ويتمتعون بقدرات عقلية تمكنهم من النمو المستمر[٣] فالتعليم "يعتبر منتج ومستهلك فى نفس الوقت لمستويات عالية من القوى

---

(1) David Pratt, Predicting Teacher Survival, J. of Educational Research, Vol.71, No.1, 1961, P.12.

(٢) محمود عبد الحليم منسى، مرجع سابق، ص ٧٥.

(٣) سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم والشباب، المديرية العامة للتنمية التربوية، دائرة البحوث التربوية، تقويم كفايات خريجى الكليات المتوسطة للمعلمين من مدخل المتطلبات المهنية، بحث فريقى، سبتمبر ١٩٨٩، ص١٣.

البشرية، وأنه إذا كان للتعليم أن يخدم جميع المستهلكين الآخرين من القوى العاملة، وأن يقدم لهم خدمات تزداد كفاءتها وجودتها جيلاً بعد جيل، فإنه ينبغى أن يحتفظ لنفسه دائماً بعدد كاف من أحسن مخرجاته البشرية حتى يستطيع أن يعطى مخرجات أفضل باستمرار" (١) .

ثالثاً – أن المدرس الضعيف يتقاضى من الأجر ما يساوى أجر المدرس الكفء، وهذا فى حد ذاته من عوامل الهدر فى العلمية التعليمية الذى يمكن أن يتم التحكم فيه عن طريق نظام قبول وانتقاء جيد ليستبعد تلك العناصر التى لا يؤمل فيها أن تكون من المدرسين الأكفاء، خاصة أن أجور المعلمين تمثل واحداً من أهم أسباب زيادة تكلفة التعليم(٢) .

على الرغم من كل ما سبق فإن كليات التربية – حتى على المستوى العالمى أحياناً – تواجه العديد من الانتقادات فى هذا المجال، وأكثر هذه الانتقادات شيوعاً أن مقاييس القبول بها منخفضة جداً إلى حد أن أى شخص يمكن أن يلتحق بها(٣) ، وأن الالتحاق بها لا يتم عادة عن طريق نظام ارشادى سليم ولا عن رغبة وميل حقيقى لدى الطالب نحو مهنة التدريس(٤) .

تحليل للأوضاع الحالية للقبول :

(أ) الشُعب التقليدية بكلية التربية .

من المعروف أن الطلاب يقبلون فى الجامعة وفقاً لقانون تنظيم الجامعات حيث يتم تحديد الأعداد الممكن قبولها عن طريق الملجس الأعلىللجامعات بناء على اقتراح مجالس الكليات المختلفة، ويشترط لقيد الطالب، الحصول على شهادة

---

(١)عرفات عبد العزيز سليمان، مرجع سابق، ص ٢٥٠.

(٢) محمد سيف الدين فهمى، التخطيط التعليمى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، د.ت، ص ١٧٥.

(3) Tom E.C.Smith, Introduction to Education, New York : West Publishing Company, P. 316.

(٤) صباح حنا هرمز، اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مج ٧، ١٩٨٧، ص ١١٦.

الثانوية العامة أو ما يعادلها، ويتم القبول بترتيب درجات النجاح مع مراعاة التوزيع الجغرافى، وأن يثبت الكشف الطبى خلوه من الأمراض المُعدية، وصلاحيته لمتابعة الدراسة وأن يكون محمود السيرة حسن السمعة(١). وعلى ذلك فنظام القبول بكلية التربية عموماً – وكلية التربية بالمنيا من ضمنها – يعتمد المحكات التاليــة :

١-الأماكن المسموح بها فى ضوء امكانيات واحتاجات النظام التعليمى .

٢-مجموع درجات الطالب فى الثانوية العامة التى يتم فى ضوئها ترشيحه من قبل مكتب تنسيق القبول بالجامعات.

٣-رغبات الطالب التى يسجلها بالترتيب فى استمارة رغبات مكتب التنسيق.

٤-الاختبارات الشخصية التى تُجريها الكلية للتحقق من حُسن لياقته لمهنة التدريس، وما يقره مجلس الكلية للقدرات(٢).

ومع ملاحظة أن المحكات ذاتها تنطبق على قبول طلاب شُعبة التعليم الابتدائى المنشأة بالقرار الوزارى رقم ٩٦٦ بتاريخ ١٩٨٨/٩/٦، يمكن تناول هذه المحكات وفقاً للترتيب السابق على الوجه التالى :

المحك الاول : الأماكن المسموح بها فى ضوء امكانيات الكلية واحتياجات النظام التعليمى، وهنا يلاحظ أن تلك الأماكن المسموح بها لا يتم تحديدها فى ضوء تقديرات سليمة لاحتياجات النظام التعليمى، وأعداد التلاميذ فى سن التعليم ومعدلات التدفق، فهذه البيانات لا تتوفر لدى دول العالم النامى عموماً، وإن توفرت فهى لا تكون على درجة كبيرة من الدقة بحيث لا يمكن الاعتماد عليها، فتقديرات السكان تعتمد على أُسس مهتزة، كما أن قيودات المواليد والوفيات لا يمكن الوثوق فيها تماماً – هذا بالإضافة إلى أن الدراسات الخاصة بتقدير

---

(١) قانون رقم ٧٠ لسنة ١٩٧٥ بتعديل بعض أحكام القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ بشأن تنظيم الجامعات، فى قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقاً لآخر التعديلات، القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٨٧، ص ٧٥.

(٢) جامعة المنيا، كلية التربية، اللائحة الداخلية، ص ٧.

الاحتياجات من القوى العاملة على المدى القصير والطويل ما زالت فى المهد، بحيث لا يمكن رسم سياسة للتعليم على أساسها بفرض وجودها[1]. وليس أدل على ذلك من وجود عجز فى المعلمين فى بعض التخصصات؛ ووجود فائض أو زيادة فى تخصصات أخرى؛ ووجود عجز فى بعض المحافظات؛ ووجود فائض أو زيادة فى محافظات غيرها.

اما المحك الثانى : درجات امتحانات الطالب فهو محك قليل القيمة لما يكتنف تلك الامتحانات من أوجه القصور، فالامتحانات "بالطريقة المألوفة ليست طريقة سليمة لتقويم التلاميذ، إذ تنحصر أسئلة الامتحانات المألوفة فى عدد من الأسئلة التى تقيس المعلومات التى حصلها التلميذ، بينما تفشل فى قياس النواحى الأخرى مثل المهارة فى المشكلات والقدرة على التفكير المنطقى والقيم والاتجاهات النفسية للتلميذ، بل تفشل حتى فى قياس معلومات التلميذ لأن الأسئلة التى توضع تتحكم فيها الصدفة، ولا تغطى المنهج المدرسى، إذ تطرق بعض موضوعات المادة دون البعض الآخر، ويجيب عليها بالتالى من قرأ تلك الأجزاء، ويفشل فى اجابتها من لم يسعده حظه لقراءتها، لذلك كانت التقديرات التى تعطيها مطعوناً فيه"[2] . والامتحانات الحالية - ومنها امتحان الثانوية العامة - تعانى سلبيات خطيرة تتمثل فى عدم الاهتمام ببناء شخصية المتعلم، وعدم الكشف عن قدرات المتعلم الابتكارية واستعداداته وميوله[3] . ويعنى ذلك أن الاعتماد عليها فى توجيه الطلاب إلى أنواع التعليم المختلفة به مجازفة كبيرة، هذا بالإضافة إلى أن مستوى الطالب فى تلك الامتحانات يتأثر بعوامل دقيقة طارئة، تجعل من الصعب الاعتماد على نتيجتها، ومن الخطر أن يحدد مستقبل الطالب نتيجة لحظات

---

(١) محمد سيف الدين فهمى، مرجع سابق، ص ٢٠١، ٢٠٢.

(٢) سعيد إسماعيل على، فى كليات التربية نحن نزرع الشوك، دراسات تربوية، مجـ٥، جـ٢٥، ١٩٩٠، ص ٦٣٢، ٦٣٣.

(٣) مجدى عزيز إبراهيم، قراءات فى المناهج، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ط٢، ١٩٨٥، ص ٣٢٢.

قصيرة فى حياته[1] . فضلاً عن أن استخدام المجموع الكلى أمر خادع، حيث قد يرتفع المجموع الكلى نتيجة مواد لا علاقة لها بالكلية التى سيلتحق بها؛ كما قد يحصل الطالب على درجات عالية بطريقة مصطنعة عن طريق الدروس الخصوصية[2] . ومع ذلك فإن "جامعاتنا مسلمة كل التسليم بالدرجات التى يحملها التلاميذ على أوراقهم كأنما المستوى فى التعليم الثانوى وطريقة الامتحان وطريقة تقدير الدرجات من الأمور التى لا يتسرب إليها الشك" [3] وليس للجامعات والكليات الجامعية عذرها فى ذلك، فهى لم تُسهم إسهاماً جاداً فى تحديد المستوى الذى ينبغى أن يصل إليه الطالب فى نهاية المرحلة الثانوية؛ ولا يستطيع أحد أن يدعى أنها قامت فعلاً ببحث هذا المستوى وأثبتت صلاحيته للدراسة الجامعية[4] . بل إن البحوث التى تجرى فى الجامعة تفيد عكس ذلك؛ حيث تفيد النتائج فى إحدى الدراسات إلى أن نسبة منخفضة لا تتجاوز ٢٥٪ من الطلبة والطالبات المتفوقين فى الثانوية العامة (الحاصلين على ٨٠٪ فأكثر) قد استمروا فى تفوقهم أثناء دراستهم الجامعية، وهو ما يوضح أن تفوق الطلبة والطالبات فى الثانوية العامة لا يمثل أساساً كافياً لاستمرار التفوق فى المرحلة الجامعية[5]

اما عن محك الرغبة فمن المفترض لصحة الاعتماد على هذا المحك أن تكون الرغبة التى يسجلها الطالب فى استمارة رغبات مكتب التنسيق قائمة على دراية حقيقية بقدراته واستعداداته وميوله، ومعرفة حقيقية بمتطلبات مهنة التدريس بما

---

(١) المرجع السابق، ص ١٠٤.

(٢) محمد حلمى مراد، حوار حول التعليم الجامعى، دراسات تربوية، جـ٥، حـ٢٣، ١٩٩٠، ص ٢٦.

(٣) أحمد حسن عبيد، مرجع سابق، ص ٢٢١.

(٤) المرجع السابق، ص ٢١٦.

(٥) إبراهيم محمد إبراهيم، تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية على استمرار تفوق بعض طلاب الثانوية العامة أثناء دراستهم الجامعية – دراسة ميدانية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٨، ص ٢٣٠.

يؤدى إلى توافق مع المهنة والدراسة التى تعد لها، ويؤدى إلى أحساسه بالرضا والسعادة غير أن هذا أمر مشكوك فيه فى ظل غياب الخدمات التوجيهية فى مدارسنا، فأكثر جوانب القصور فى نظامنا التعليمى هو غياب الخدمات التوجيهية[1] ، سواء من حيث المناهج وتنوع خبراتها أو من حيث صلة المناهج بواقع الحياة وإعدادها التمهيدى لحياة العمل، أو من حيث توفر الموجهين التربويين والاخصائيين فى مدارسنا، أو من حيث إعداد المعلم بالطريقة التى تساعده على اكتشاف وقياس ميول وقدرات واستعدادات الطلاب، فمن المشكلات التى نعانى منها بالنسبة للطلاب الذين أكملوا دراستهم الثانوية أنهم لم يجدوا فى مرحلة التعليم الثانوى نوعاً من الإرشاد أو التوجيه الذى يساعدهم على تحديد المسار المناسب[2] ، لذلك فإن رغبة الطالب التى يسجلها فى استمارات مكتب التنسيق تلعب فيها العديد من العوامل البعيدة تماماً عن قدرات الطالب واستعداداته واحتياجات المهن المختلفة دوراً كبيراً . ويلاحظ أن هناك من الآباء من يتدخل ضد رغبات الأبناء، فإذا أضفنا إلى ذلك القواعد والتنظيمات التى يضعها النظام التعليمى، والتى لابد منها – وجدنا أن نسبة صغيرة من الطلاب هم الذين يستطيعون اتخاذ قرار اختيار نوعية الدراسة وفقاً لرغباتهم وبمساعدة آبائهم[3] .

أما فيما يتعلق بالالتحاق بكليات التربية، فإن انتشار هذه الكليات فى محافظات الجمهورية المختلفة يغرى أولياء الأمور بدفع أبنائهم إليها، إما توفيراً لنفقات اغترابهم إذا ما التحقوا بكليات بعيدة عن أماكن اقامتهم أو لمنع اغترابهم أصلاً وخاصة الفتيات منهم . كما أن تعيين الخريجين يلعب دوراً فى ذلك، فضلاً عن الفرص الأفضل للمعلمين فى الاعارات والدروس الخصوصية التى تفشت،

---

(١) فاخر عاقل، معالم التربية – دراسات فى التربية العامة والتربية العربية، بيروت : دار العلم للملايين، ط٥، ١٩٨٣، ص ٢٨٢.

(٢) أحمد حسن عبيد، مرجع سابق، ص ٣١٦.

(٣) مصطفى فهمى، التكيف النفسى، القاهرة : مكتبة مصر، د.ت، ص ١٢٥.

وهى كلها عوامل خارجية لا علاقة لها بحب العمل بالتدريس، وبالتالى فهى لا تضمن أن تكون العناصر المدفوعة بها من العناصر الصالحة للتدريس الراغبة فيه لذاته.

ومن جانب آخر، وبفرض أن الرغبة التى يسجلها الطلاب فى استمارات مكتب التنسيق معبرة عن ميول الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم وقائمة على تقدير احتياجات العمل بالتدريس من القدرات والاستعدادات فإن المنطق يملى ألا يقبل فى كليات التربية إلا من سجلوها كرغبة أولى فى استمارات مكتب التنسيق، غير أن كشوف مكتب التنسيق لدى كلية التربية بالمنيا توضح أن مكتب التنسيق قد رشح للقبول بالكلية فى المرحلتين الأولى والثانية للعام الدراسى ١٩٨٨/٨٧ من الطلاب ٥١٤ طالباً وطالبة، كان عدد من سجلوا كلية التربية منهم كرغبة أولى ٣٦٩ طالباً وطالبة بنسبة ٧١,٧٩٪ أو بمعنى آخر أن ٢٨,٢١٪ لم يسجلوا الكلية كرغبة أولى منهم . كما يلاحظ أن نسبة من قبلوا بالكلية فى المرحلة الأولى ممن لم تكن رغبتهم الأولى كلية التربية أكبر كثيراً من أقرانهم فى المرحلة الثانية[*] ، وهو ما يشير إلى أن الطلاب ذوى المجاميع الأعلى ما زالوا يرفضون الالتحاق بكلية التربية، ولا يلتحقون بها إلا مضطرين وبغير اقتناع حقيقى وفى ذلك يشير أحد رجال التعليم بمصر إلى العديد من الدوافع التى تدفع الطلاب للالتحاق فيما يلى :[1]

- عدم الحصول على مجموع عال من الدرجات.
- طبقاً لرغبة الوالدين أو العائلة.
- الفرار من معاهد أخرى تحتاج إلى مجهود أكبر.

(*) هذه الأرقام والنسب مأخوذة من دراسة للمؤلف بعنوان، دراسة تحليلية لمحكات القبول بكلية التربية بالمنيا وعلاقتها بالرسوب، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، مجـ٥، ع٢، أكتوبر ١٩٩١، ص ص ٣١١ : ٣٥٣.

(١) محمد سليمان شعلان، سعاد جاد الله، هذا هو التدريس، مدخل لإعداد المعلم، القاهرة : مكتبة غريب، د.ت، ص ٩.

- الرغبة فى العمل كمعلم.
- سرعة التخرج بالنسبة للدراسات الأخرى.
- ضمان التعيين فى وظيفة معروفة.
- إمكان الإقامة والتعليم بأقل النفقات.
- الوجود مع الأفراد أو الأصدقاء.

التأمل فى هذه القائمة يؤكد ما سبق إدعاءه من أن تلك الرغبات لا تمثل القدرات والاستعدادات اللازمة للعمل بمهنة التدريس، ولا تشير – إلا إلى نسبة يسيرة وبطريقة لفظية لا يمكن التأكد منها – إلى الاتجاهات والميول نحو مهنة التدريس، رغم أن الاعتماد على محك الرغبة دون التفرقة بين أصحاب الرغبة الأولى وأصحاب الرغبات التالية للرغبة الأولى أمر يحمل فى طياته مخاطر التحاق بعض الطلاب ذوى الاتجاهات السالبة نحو مهنة التدريس.

وعموماً يمكن القول بأن الاعتماد على مكتب التنسيق – فقط – بجناحيه الأساسيين، الدرجة والرغبة يؤدى أحياناً إلى إجبار الطالب على دراسة ليس راغباً فيها – وفقاً لترتيب الرغبات والمجموع – وليس لديه الاستعداد لها، غير واع أو متفهم لطبيعتها[1] . وهذه السياسة قد أدت إلى أمور متناقضة مخيفة : أدت إلى ألا يقبل بكليات التربية إلا أقل الطلاب تحصيلاً ومجموعاً، هؤلاء الذين خاب طموحهم فصاروا معلمين بالضرورة، أو بسبب الاحباط أو اليأس، ولا يعنى هذا أنهم غير قادرين على أداء مهمتهم، ولكنهم سيحتفظون – دائماً – بشعور كامل بالفشل وعدم الرضا الشعورى، أو اللاشعورى الذى قد يضر بهم وبتلاميذهم ولو بطريق غير مباشر[2] . وحيناً - آخر ارتفعت كليات التربية إلى القمة، وحصلت على طلاب من ذوى المجاميع العالية، غير أن هذا الوضع المتميز الجديد لا يعكس تحولا نحو الأفضل فى الحظوة الاجتماعية وإنما

---

(١) محمد حلمى مراد، مرجع سابق، ص ١٨.

(٢) عرفات عبد العزيز سليمان، مرجع سابق، ص ٢٣٧.

لظروف عارضة تتعلق بطالة الخريجين، حيث أن خريج كليات التربية يضمن إلى حد كبير – أكثر من غيره – وظيفة[١] .

اما بالنسبة لمحك الاختبارات الشخصية، فيجب الاقرار أولاً بأن المقابلة الشخصية غير كافية للحكم على اللياقة المهنية[٢] ، وهى فى شكلها الحالى لا تتوافر لها الأدوات والمقاييس اللازمة لقياس قدرات الطالب وميوله واستعداداته واتجاهاته، وهى فى أحسن أحوالها – وهذه خبرة شخصية مر بها المؤلف ويعرفها كل أعضاء هيئة التدريس الذين يشاركون فى هذه الاختبارات – تقتصر على استبعاد القلة القليلة من الطلاب ذوى العاهات الجسمية الظاهرة، وهى وإن كانت عملية مهمة يجب أن تتم إلا أنها أقل بكثير مما ينبغى أن تقوم به هذه الاخبتارات الشخصية. وهكذا فإن الاختبارات الشخصية تحولت إلى عملية شكلية لا يسودها أى قدر من الجدية[٣] ، خاصة إذا أخذنا فى اعتبارنا أن نظام مكتب التنسيق يبعث إلى كل كلية عدداً معيناً يُفرض عليها قبوله، فإن الاختبارات الشخصية التى تقوم بها الكلية بعد ذلك لهؤلاء الطلاب تكون مجرد عمل روتينى لافائدة له[٤] .

ويمكن القول فى النهاية بأن سياسة القبول فى كلية التربية بمحكاتها الحالية لا تعتبر قادرة على انتقاء أفضل العناصر للعمل بمهنة التدريس أو فى أبسط الأحوال ليست كافية لاحتجاز من لا تتوافر فيهم المؤهلات والخصائص اللازمة للنجاح فى العمل بالتدريس أو غير الراغبين فيه كمهنة بكل الآثار السيئة التى يمكن أن تترتب على ذلك الوضع.

---

(١) سعيد إسماعيل على، مرجع سابق، ص ١٦.

(٢) محمد إسماعيل ظافر، مرجع سابق، ص ٤٥١.

(٣) حسين حرب، مرجع سابق، ص ١٠١.

(٤) نازلى صالح أحمد وآخرون، مرجع سابق، ص ٨٠.

(ب) شُعبة التعليم الابتدائى .

كما ذكرنا سابقاً فإن نفس المحكات التى تنطبق على قبول الطلاب بكلية التربية تنطبق على قبول الطلاب لشعبة التعليم الابتدائى، وبالتالى فهى تعانى نفس المثالب والعيوب. بل الأسوأ أن شُعبة التعليم الابتدائى تعتبر كلية قائمة بذاتها داخل كلية التربية حيث ترد فى استمارات مكتب التنسيق منفصلة كرغبة قائمة بذاتها غير كلية التربية، وهو ما يجعل هذه الشُعبة ذات مكانة أدنى حتى من كلية التربية ذاتها، ويؤكد ذلك الفارق بين الحد الأدنى للمجموع المقبول فيهما.

وقد أشارت الدراسات إلى أن أغلب الطلاب الذين يلتحقون بتلك الشُعب ليست لديهم رغبة حقيقية فى الإشتغال بمهنة التدريس فى المرحلة الابتدائية، وأنهم مجبورون بسبب انخفاض المجموع(١) . بل لقد أشارت دراسة أخرى إلى أن أغلبية الطلاب لا ترغب فى الإشتغال بمهنة التدريس عامة والتدريس فى المرحلة الابتدائية خاصة، وإن السبب فى ذلك هو تدنى مكانة معلم التعليم الابتدائى، وضعف المقابل المادى لوظيفته رغم الجهد الكبير المطلوب بذله فى التدريس بالابتدائى(٢) وتخلص الدراسة إلى "أن معظم الطلاب الذين يلتحقون بشُعب التعليم الابتدائى من الذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بكليات أخرى، ومن ثم التحقوا بهذه الشُعب هرباً من الالتحاق بالمعاهد المتوسطة أو الإعادة لتحسين المجموع" (٣)

---

(١) محمد محمد السكران، مرجع سابق، ص ١٨٩.

(٢) يوسف عبد المعطى مصطفى، مدى رضا طلاب شُعبة التعليم الابتدائى فى كليات التربية عن الدراسة بها، دراسات تربوية، مج٨، جـ ٥٨، ١٩٩٣، ص ٢٠١.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٠٢.

تعديـلات مطلوبـــة :

الأوضاع السابقة تدعونا إلى المطالبة بما يلى :

أولا : تعديل نظام القبول بكليات التربية، والانتقال إلـى شكل آخـر يحقق أفضـل طريقة لانتقاء أفضل العناصر وأصلحها للالتحاق بكليـة التربيـة ومهنـة التدريـس مستقبلاً، وربما يكون النظام المتبع فـى الكليـات العسكرية هـو أفضلهـا . وحتـى يتاح ذلك، وإذا كان لابد من الاستمرار فى النظام الحالى فلابد من تحسين طريقة تنفيذ المقابلات الشـخصية أو الاختبـارات الشـخصية علـى أن توفـر لهـا الأدوات الصادقة الثابتة والموضوعية التى تحقق أفضـل قـدرة علـى الانتقـاء الموضوعـى من بين الطلاب المتقدمين على أن تعطـى لهذه اللجـان التـى تقـوم بهـا صلاحيـة اتخاذ قرار القبول من عدمه.

ثانياً : توفير الأدوات والوسائل الموضوعية القائمة على دراسة ميدانيـة للعوامـل المسهمة فى النجاح فى مهنة التدريس.

ثالثاً : الاهتمام بالبطاقات المدرسـية وإحيـاء فكـرة اسـتخدامها لكـى تكـون سـجلاً تراكمياً لخـبرات التلميـذ وميولـه وقدراتـه واسـتعداداته وأوجـــه قوتـــه وضعفـــه، وتدريب المعلمين على استخدام هذه البطاقات، والرجوع إليها فى توجيه التلاميذ.

ثانيا : برنامج الإعداد

(أ) الشُعب التقليدية بكلية التربية .

يتم الإعداد داخل كليات التربية للطلاب الحاصلين على الثانوية العامة وفقاً للطريقة التكاملية فى إعداد المعلم، حيث يتلقى الطلاب جوانب الإعداد الثلاثة والتربية العملية متزامنة، وإن كان الغالب هو تركز الإعداد التربوى المهنى فى العامين الأخيرين، وهو أمر يلقى بظلاله على تحصيل الطلاب بسبب التغير المفاجىء الطارىء على المقررات والمناهج فى العامين الأخيرين، وكثرة عدد المواد الدراسية بهما، فضلاً عن مفاجأته بالتربية العملية وهو لم يتلق من الإعداد التربوى ما يهيئه للقيام بدوره كطالب معلم (انظر الجدول).

جدول رقم (١)

يبين عدد ساعات الدراسة وتوزيعها بكلية التربية جامعة المنيا

(١) القسم العلمي – الفصل الأول

الفرقة	عدد ساعات المواد التربوية أسبوعياً كل الشعب	مواد تخصصية رياضيات	مواد تخصصية طبيعة وكيمياء	مواد تخصصية تاريخ طبيعي	مواد تخصصية شعبة زراعية	مواد تخصصية فنون
الأولى	٢	٣٢	٣٤	٣٣	٣٠	٣٤
الثانية	٤	٢٧	٣٠	٣٢	٢٧	٣٢
الثالثة	١٨	١٨	١٨	١٨	١٨	١٨
الرابعة	١٤	١٨	١٨	١٨	١٨	١٨

(٢) القسم العلمي – الفصل الثانى

الفرقة	عدد ساعات المواد التربوية أسبوعياً كل الشعب	مواد تخصصية رياضيات	مواد تخصصية طبيعة وكيمياء	مواد تخصصية تاريخ طبيعي	مواد تخصصية شعبة زراعية	مواد تخصصية فنون
الأولى	٢	٢٨	٢٩	٢٩	٢٦	٣٠
الثانية	٢	٣١	٣٣	٣٢	٢٦	٣٠
الثالثة	١٧	١٨	١٨	١٨	١٦	١٨
الرابعة	١٥	١٨	١٨	١٩	١٧	١٨

(٣) القسم الأدبى – الفصل الأول

الفرقة	عدد ساعات المواد التربوية أسبوعياً كل الشعب	مواد تخصصية لغة عربية	مواد تخصصية لغة انجليزية	مواد تخصصية لغة فرنسية
الأولى	٢	٢٤	٢٤	٢٤
الثانية	٤	٢٢	٢٤	٢٦
الثالثة	١٨	١٤	١٦	١٦
الرابعة	١٤	١٦	١٦	١٨

(٤) القسم الأدبى – الفصل الثانى

الفرقة	عدد ساعات المواد التربوية أسبوعياً كل الشعب	مواد تخصصية لغة عربية	مواد تخصصية لغة انجليزية	مواد تخصصية لغة فرنسية
الأولى	٢	٢٤	٢٤	٢٤
الثانية	٢	٢٦	٢٢	٢٢
الثالثة	١٧	١٦	١٤	١٦
الرابعة	١٥	١٤	١٤	١٦

ويلاحظ أنه تم دمج المواد الثقافية مع المواد التخصصية وهى لا تزيد عن مقرر فى لغة (عربية أو انجليزية أو فرنسية) تختلف باختلاف التخصص، وتتراوح مدته ما بين ساعتين وأربع ساعات، كما تم إضافة مقرر فى الكمبيوتر لجميع الشُعب.

وتوجد العديد من الملاحظات على مثل هذا البرنامج:

أولاً : ضعف مسئولية ورقابة كليات التربية على الإعداد الأكاديمى لطلابها، حيث يسند هذا الجانب إلى كليات العلوم والآداب دون مراقبة تذكر من جانب كلية التربية، ودون اتفاق على محتوى البرنامج المقدم والأهداف التى ينبغى تحقيقها من خلاله، كما أن هذا "الجانب الأكاديمى سواء من حيث مضمونه أو

الأساليب المتبعة فى تدريسه لم يمهن لتحقيق وظيفته فى إعداد المعلم وفقاً للأهداف التربوية المرغوب فيها" [١]

ثانياً : من الواضح من الجداول المعروضة أن الجانب الثقافى فى إعداد المعلم لا يلقى الاهتمام اللازم والكافى من حيث يقتصر على اللغات كما ذكر سابقاً، والكمبيوتر المضاف حديثاً.

ثالثاً : الدراسة تغلب عليها الطابع النظرى، وتفتقر إلى الجانب التطبيقى، ونتيجة لعدم وضوح هذا الجانب التطبيقى فإنها لا تُسهم فى إعداد الطالب بدرجة كافية لمهنة التدريس[٢]

رابعاً : النظام بالطريقة التى ينفذ بها ليس له من التكامل سوى الأسم فهو نظام آنى Concurrent يقدم مجموعتين منفصلتين من المواد التخصصية والتربوية تسيران فى خطين متوازيين لا يلتقيان[٣]

خامساً : التربية العملية والتى تهدف إلى وضع الطلاب فى مواقف تدريسية مضبوطة ومنظمة تتيح لهم تطبيق ما تعلموه تحت إشراف يقلل من صدمة المواجهة الأولى ويرشدها ويوجهها، هذه التربية العملية تشوبها العديد من الشوائب والعيوب يمكن إجمالها فيما يلى :

١-تمارس بطريقة روتينية مملة لكل الأطراف، "فالمدارس مزدحمة والحصص المخصصة للطلاب قليلة والإشراف ضئيل وضعيف" [٤] .

---

(١) سليمان عبد ربه محمد، تطوير كليات التربية فى مصر فى ضوء الاتجاهات المعاصرة، مؤتمر كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة : ٢٣-١٩٩٣/١/٢٥، ص ٣٥٣.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٥٣.

(٣) وليم عبيد، اطار تكا-بعى لإعداد المعلم، مؤتمر كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير، مرجع سابق، ص ١٧، ١٨.

(٤) سليمان عبد ربه محمد، مرجع سابق، ص ٣٥٤.

٢-تعدد مستويات الإشراف وتباين وجهات نظرها، بل تعارضها فى شأن التربية العملية بل والعملية التربوية برمتها، حيث تحوى من الكلية ذاتها مستويات متعددة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، ومن التربية والتعليم موجهين ونظار ومدرسين أوائل ومدرسين.

٣-"عدم وجود معايير موضوعية أو وسائل مقننة لتقويم أداء الطلاب وتصحيح المسار" (١) .

وإجمالاً فإن برامج الإعداد بهذا الشكل لا تستطيع أن تفى بدورها كما ينبغى وهو ما اعتبره الطلاب فى احدى الدراسات(*) فشلا فى تحقيق وظائف الإعداد التربوى والثقافى حيث فشلت فى تحقيق وظائف الإعداد للتعلم الذاتى وتدريبهم على استخدام التكنولوجيا فى تحسين العملية التعليمية، وإطلاعهم على الثقافات العالمية والتراث الثقافى العربى، والتعرف على عظماء التاريخ وتدريبهم على ممارسة طرق التدريس المختلفة وأساليب التقويم المناسبة وتنمية قدراتهم الذهنية وإطلاعهم على التراث الثقافى للمجتمع. وأياً كانت درجة صحة هذا الكلام أو صدقه فإنه يشير إلى عدم رضا عما يقدم لهم فى برنامج دراستهم وعدم استفادتهم منه رغم أنه أعد أصلاً لتحقيق تلك الوظائف، وربما يعود ذلك إلى عدم إشراك الطلاب فى تخطيط المناهج وهو الأمر الذى يعارضه أعضاء هيئة التدريس بشدة باعتبار أن ذلك يُعد تحدياً لهم فى مجال كفايتهم المهنية، وأنهم هم فقط القادرون على الحكم على ما تحتويه المناهج وما يجب أن يوضع فيها(٢) . كما قد تعود إلى عدم قيامهم بأى دور إيجابى فى العملية التعليمية حيث يقتصر دورهم على مجرد التلقى السلبى والإستماع السلبى الذى يحول دون

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٥٤.

(*) سامح جميل عبد الرحيم، مدى تحقيق كلية التربية بالمنيا لأهدافها - دراسة تحليلية، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا، مجـ٢، ع٣، يناير ١٩٨٩، ص ص ٢٢٧ : ٢٦٨.

(2) Robert C. Wilson and Others, College Professors and Their Impact on Students, New York : John Wiley & Sons, 1975, P.71.

إحساسهم بما لتلك البرامج من قيمة وأهمية، كما يحول أيضاً دون استفادتهم منها فى تنمية جوانبهم العلمية والثقافية والشخصية، ولعل هذا مما يدعو بشدة إلى إعادة النظر فى أساليب التدريس المتبعة فى الكلية.

تعديل مقترح :

بداية فهذا التعديل المقترح يعتبر تبنى لاقتراح قدمه أ.د.وليم عبيد إلى مؤتمر كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير فى الفترة من ٢٣-١٩٩٣/١/٢٥ بالقاهرة[١] ، مع بعض التعديل . وإن المؤلف ليرجو أن يؤدى هذا التعديل المقترح بالتضامن مع التعديل المقترح لنظام القبول إلى التغلب على ما لوحظ من أوجه القصور فى برامج الإعداد، والتى تترحم عن نفسها فى النهاية فى شكل انخفاض لمستوى المعلم خريج كليات التربية.

ويمكن تلخيص الاقتراح فيما يلى:

أن يتم إعداد المعلم فى كليات التربية لمدة خمس سنوات، منها الأربع سنوات الأولى يتم فيها توزيع المواد الحالية المقررة فى كليات التربية على أن يتم التبكير بتقديم المواد التى تؤهل الطالب لدخول الفصل مع بداية التربية العملية فى الصف الثالث ثم الرابع، ويقترح فى هذا الاطار التبكير بتقديم مبادىء التربية وعلم النفس وإن تقدم نظريات التعلم وطرق التدريس والوسائل التعليمية. وأن تقدم مواد التخصص فى مستويات، مستوى تأسيسى متقدم يعرف الطالب بآخر تطورات هذا الفرع من فروع العلم، ومستوى متصل اتصالاً مباشراً بما سيقوم الخريج بتدريسه (مثلاً رياضيات مدرسية مع تعميقها وربطها بمقررات متقدمة، وكذلك الكيمياء والفيزياء وغيرها)، ومستوى يعطى صورة شاملة لوحدة المعرفة المتمثلة فى هذا التخصص والارتباطات والتداخلات بين فروعها المختلفة والتطبيقات العملية لها. وأن يصاحب مواد التمهين، ومواد التخصص فى هذه السنوات الأربع مقررات ثقافية عامة مع التركيز على الجوانب السلوكية والقيمية

---

(١) وليم عبيد، مرجع سابق، ص ٢٢، ٢٣.

والتأكيد على المهارات اللغوية (العربية أساساً ولغة أجنبية مرتبطة بمادة التخصص).

أما السنة الخامسة من إعداد المعلم فهى عام تأهيل عملى يُسكن فيه الخريجون فى مدارس تعليمية للقيام بأعمال التدريس والأنشطة المصاحبة تحت إشراف الإدارة التعليمية والمدرسة المتعاونة من جانب، وكلية التربية من جانب آخر. ويكون لقب المعلم فى هذه الحالة معلم امتياز أو مدرس مساعد ويكون نصابه نصف نصاب المدرس الأصلى، ويتقاضى مرتب كباقى المعلمين ثم يقوم فى نهاية العام ويعطى شهادة الصلاحية للتدريس.

(ب) شُعبة التعليم الابتدائى بكليات التربية.

تم افتتاح هذه الشُعب بكليات التربية ابتداء من عام ١٩٨٨ وفقاً للقرار الوزارى ٩٦٦ بتاريخ ١٩٨٨/٩/٦. وذلك لإعداد معلم التعليم الابتدائى على مستوى الجامعة بالطريقة المتكاملة وفقاً لخطة الدراسة التالية :

المقــــرر	الفرقـة الأولى			الفرقـة الثانيـة			ملاحظات
	عدد الساعات الأسبوعية	الأوراق الامتحانية	النهاية العظمى	عدد الساعات الأسبوعية	الأوراق الامتحانية	النهاية العظمى	
دراسات دينية	٢	١	٥٠	٢	١	٥٠	يدرس الطالب
لغة عربية وتعليم القراءة والكتابة	٦	٣	١٥٠	٦	٣	١٥٠	مقررات مجموعتين فقط من هذه
لغة انجليزية	٢	١	٥٠	٢	١	٥٠	المجموعات الثلاث فى مقررات التى
مواد اجتماعية	٤	٢	١٠٠	٤	٢	١٠٠	تنتمى الى دراسة مقررات المجموعة الشعبةالتى تخرج فيها
علـــوم	٤	٢	١٠٠	٤	٢	١٠٠	فيها فى الثانويةالعامة
رياضيات	٤	٢	١٠٠	٤	٢	١٠٠	(أدبى-علوم-رياضة)

المقـــرر	الفرقــة الأولى			الفرقة الثانيــة			ملاحظات
	عدد الساعات الأسبوعية	الأوراق الامتحانية	النهاية العظمى	عدد الساعات الأسبوعية	الأوراق الامتحانية	النهاية العظمى	
تـــاريخ التعليـــم الابتدائي فى مصـر وعلاقتـه بقضايـــا المجتمع	٢	١	٥٠	–	–	–	
علـم نفـس النمـــو للأطفال	٢	١	٥٠	–	–	–	
علم النفس الـتربوى والفـــروق الفرديـــة للأطفال	٢	١	٥٠	–	–	–	
فلســـفة التعليـــم الاساسى	٢	١	٥٠	–	–	–	
نظم التعليم الابتدائى فى الدول المختلفة	–	–	–	٢	١	٥٠	
اســــتراتيجيات ومهارات التدريس	–	–	–	٢	١	٥٠	
دراســات اســرية وبيئية	١	–	٥٠	٢	١	٥٠	اعمال سنة للفرقة الأولى
موسيقى	٢	–	٥٠	٢	–	٥٠	
فنون تشكيلية	٢	–	٥٠	٢	–	٥٠	
رياضة بدنية	٢	–	٥٠	٢	–	٥٠	
تربيـــة عمليـــة للصفوف الأولى فى المدرسة الابتدائية	–	–	–	٤	–	١٠٠	

المقـــررات التربويــــة

المقـــرر	الفرقــة الثالثة			الفرقــة الرابعــة		
	عدد الساعات الأسبوعية	الأوراق الامتحانية	النهاية العظمى	عدد الساعات الأسبوعية	الأوراق الامتحانية	النهاية العظمى
صحة مدرسية ونفسية للطفل	–	–	–	٢	١	٥٠
التقويم التربوى ومبادئ الاحصاء	–	–	–	٢	١	٥٠
تعليم الكبار وخدمة البيئة	٢	١	٧٥ تتضمن درجـة المعسكر الصيفى	–	–	–
تكنولوجيا التعليم والوسائل	٢	١	٥٠	–	–	–
طرق تدريس مادة التخصص	٢	١	٥٠	–	–	–
مهنة التعليم وادوار المعلم فيها	٢	١	٥٠	–	–	–
ادارة المدرسة الابتدائية	–	–	–	٢	١	٥٠
مناهج التعليم الابتدائى	–	–	–	٢	١	٥٠
تربية عملية فى الصفين الأخرين فى المدرسة الابتدائية	٤	–	١٠٠	٤	–	١٠٠
المجمـــوع	١٢	٤	٣٢٥	١٢	٤	٣٠٠

بالنسبة لمقرر تعليم الكبار وخدمة البيئة:

تخصص ثلاثة أسابيع خلال الاجازة الصيفية مـرة واحـدة خـلال سـنوات الدراسة كمعسكرات لخدمة البيئة لاعداد الطالب لخدمة المجتمع والاشـتراك فـى جهود محو الأمية وتعليم الكبار.

تخصص اللغة العربية والدراسات الاسلامية (شعبة التعليم الابتدائى)

المقـــرر	الفرقــة الثالثة			الفرقة الرابعــة		
	عدد الساعات الأسبوعية	الأوراق الامتحانية	النهاية العظمى	عدد الساعات الأسبوعية	الأوراق الامتحانية	النهاية العظمى
نحو وصرف	٢	١	٥٠	٢	١	٥٠
دراسات دينية	٤	١	١٠٠	٤	١	١٠٠
الادب الجاهلى والاسلامى ونصوصها	٢	١	٥٠	–	–	–
قراءة تحليلية	٢	١	٥٠	٢	١	٥٠
البلاغــة	٢	١	٥٠	–	–	–
قصص أطفال	٢	١	٥٠	–	–	–
تدريب لغوى وتحليل أخطاء	٢	١	٥٠	–	–	–
علم اللغة (الأصوات)	٢	١	٥٠	–	–	–
تعليم القراءة والكتابة	٢	١	٥٠	–	–	–
الأدب العباسى ونصوصه	–	–	–	٢	١	٥٠
الأدب الشعبى	–	–	–	٢	١	٥٠
موسيقى الشعر	–	–	–	٢	١	٥٠
النقد الأدبى	–	–	–	٢	١	٥٠
دراسات لغوية (فى المعاجم ودلالة الالفاظ)	–	–	–	٢	١	٥٠
تدريبات عملية أو فنية (رسم–اشغال–زراعة– اعمال ورش–الخ)	٢	–	٧٥	٢	–	٧٥
مقررات تربوية	١٢	٥	٣٢٥	١٢	٥	٣٠٠
المجموع	٣٥	١٤	٩٠٠	٣٥	١٤	٨٧٥

تخصص مواد اجتماعية (شعبة التعليم الابتدائى)

المقــــرر	الفرقــة الثالثة			الفرقة الرابعــة		
	عدد الساعات الأسبوعية	الأوراق الامتحانية	النهاية العظمى	عدد الساعات الأسبوعية	الأوراق الامتحانية	النهاية العظمى
تاريخ مصر الفرعونية والشرق الادنى القديم	٢	١	٥٠	–	–	–
تاريخ أوربا الحديث والمعاصر	٢	١	٥٠	–	–	–
تاريخ اليونان والرومان	٢	١	٥٠	–	–	–
تاريخ أوربا (عصور وسطى)	٢	١	٥٠	–	–	–
تاريخ الدولة الاسلامية وحضارتها	٢	١	٥٠	–	–	–
جغرافيا بشرية	٢	١	٥٠	–	–	–
جغرافيا اقتصادية	٢	١	٥٠	–	–	–
جغرافيا طبيعية	٢	١	٥٠	–	–	–
خرائـــط	٢	١	٥٠	٢	١	٥٠
تاريخ مصر الحديث والمعاصر	–	–	–	٢	١	٥٠
علاقـات بيـن الشـرق والغـرب فـى العصور الوسطى	–	–	–	٢	١	٥٠
تاريخ الدولة العباسية والدويلات المستقلة	–	–	–	٢	١	٥٠
تاريخ الايوبيين والمماليك	–	–	–	٢	١	٥٠
جغرافية افريقية وحوض النيل	–	–	–	٢	١	٥٠
جغرافيا اقليمية اوراسيا	–	–	–	٢	١	٥٠
جغرافية الوطن العربى	–	–	–	٢	١	٥٠
جغرافية مصر	–	–	–	٢	١	٥٠
تدريبات عملية أو فنية (رسم-اشغال-زراعة-ورش-الخ)	٢	–	٧٥	٢	–	٧٥
مقررات تربوية	١٢	٥	٣٢٥	١٢	٥	٣٠٠
المجموع	٣٥	١٤	٨٥٠	٣٥	١٤	٨٢٥

تخصص العلوم (شعبة التعليم الابتدائى)

المقــــرر	الفرقــة الثالثة			الفرقة الرابعــة		
	عدد الساعات الأسبوعية	الأوراق الامتحانية	النهاية العظمى	عدد الساعات الأسبوعية	الأوراق الامتحانية	النهاية العظمى
تــاريخ طبيعــى (نبــات-حيــوان-جيولوجيا)	٦+٤ عملى	٣	١٥٠	٤+٦ عملى	٣	١٥٠
علوم طبيعية (كيمياء - فيزياء)	٤+٦ عملى	٣	١٥٠	٤+٦ عملى	٣	١٥٠
تدريبات عملية أو فنية (رسم-اشغال-زراعة-اعمال ورش...الخ)	٣	-	٧٥	٣	-	٧٥
مقررات تربوية	١٢	٥	٣٢٥	١٢	٥	٣٠٠
المجمــوع	٣٥	١١	٧٠٠	٣٥	١١	٦٧٥

تخصص الرياضيات (شعبة التعليم الابتدائى)

المقــــرر	الفرقــة الثالثة			الفرقة الرابعــة		
	عدد الساعات الأسبوعية	الأوراق الامتحانية	النهاية العظمى	عدد الساعات الأسبوعية	الأوراق الامتحانية	النهاية العظمى
تحليليــــة	٤	١	١٠٠	٤	١	١٠٠
جبــــــر	٤	١	١٠٠	٤	١	١٠٠
ميكانيكــا	٤	١	١٠٠	٤	١	١٠٠
هندســــة	٢	١	٥٠	٤	١	١٠٠
احصــــاء	٢	١	٥٠	٢	١	٥٠
فيزيــــاء	٢	١	٥٠	-	-	-
مقدمة فى الحاسب	-	-	-	٢	١	٥٠
تاريخ رياضيات	٢	١	٥٠	-	-	-
تدريبات عملية أو فنية (رسم - اشغال - زراعة - اعمال ورش ..الخ)	٣	-	٧٥	٣	-	٧٥
مقررات تربوية	١٢	٥	٣٢٥	١٢	٥	٣٠٠
المجموع	٣٥	١٢	٩٠٠	٣٥	١١	٨٧٥

ويعانى إعداد معلم التعليم الابتدائى فى كليات التربية نفس أوجه القصور المذكورة فى إعداد طلاب باقى الشُعب والتخصصات من حيث التربية العملية، ومن حيث الانفصال والحواجز بين مواد الإعداد التى يفترض فيها التكامل "ورغم توحيد مصدر إعداد المعلمين فمازالت كليات التربية تفرق بين ما هو ابتدائى، وما هو إعدادى فى أسلوب الإعداد، ففى شُعبة التعليم الابتدائى لا يعرف ما إذا كان الهدف من أسلوب الإعداد هو إعداد معلم فصل أم معلم مادة. كل ما يحدث أن الدراسة فى الفرقتين الأولى والثانية تكون عامة، أما فى الفرقتين الثالثة والرابعة تكون تخصصية وأغلب الظن أن الأسلوب المتبع فى شُعبة التعليم الابتدائى يُعد معلم لكافة السنوات الدراسية فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى دون مراعاة أن المعلم فى الصفوف الأولى من هذه الحلقة، يحتاج إلى ثقافة عامة فى كل مادة من المواد الدراسية"(١) . ويترتب على ذلك زيادة فى كم المواد الدراسية التى يتلقاها الطلاب والتى تؤثر فى مستواهم وتحصيلهم، وبالتالى تؤثر فى جودة إعدادهم، كما يترتب عليه أيضاً عدم وضوح مستقبل خريج هذه الشُعبة، وهل سيكون معلم صف فى السنوات الأولى من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى أم معلم مادة فى السنوات الأخيرة من هذه الحلقة، وهو أمر يؤثر على دافعية الطلاب وإقبالهم على التعليم.

تعديل مقترح :

للتغلب على ما سبق ذكره من عيوب فى برنامج إعداد معلم التعليم الابتدائى يرجى أن يقتصر الإعداد فى شُعبة التعليم الابتدائى على مدرس الفصل، أما إعداد معلم السنوات الثلاث الأخيرة من الحلقة الولى من التعليم الأساسى، فيتم فى الشُعب التقليدية بكلية التربية(٢) على أن يتم قصر الإعداد فى

---

(١) السيد عبد العزيز البهواش، صيغة مقترحة لتطوير إعداد معلم التعليم الأساسى بكليات التربية فى مصر، مؤتمر كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير، مرجع سابق، ص ٤٢.

(٢) المرجع السابق، ص ٥٣.

هذه الشُعبة على تقديم فرشة عامة من الإعداد الموسع اللازم للعمل مع التلاميذ فى السنوات الأولى من التعليم الأساسى فى كافة المواد التى تقدم لهم وأن يتم قبول الطلاب فى كلية التربية بما فيها الشُعبة المقترحة لإعداد معلم الفصل فى رغبة واحدة، وأن يتم التوزيع على الشُعب والتخصصات المختلفة داخلياً وان تستخدم المعايير المقترحة فى القبول بكلية التربية، وأن يكون الإعداد لمدة خمس سنوات منها سنة الامتياز أو التى يكون فيها معلم امتياز أو مدرس مساعد.

الفصل الثالث

تدريب المعلمين أثناء الخدمة

الفصل الثالث

تدريب المعلمين أثناء الخدمة

مقدمة:

يمثل المعلم عنصراً هاماً وركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، ولا يجادل أحد فى قيمته وأهميته، وما يلقى على عاتقه من مهمات ومسئوليات، وحُسن قيام المعلم بتلك المهام والمسئوليات يعتبر عاملاً هاماً فى نجاح العملية التربوية، وعلى العكس فإن فشله أو تقصيره أو عدم اقتناعه يؤدى إلى خلل فى تلك العملية التربوية.

ومن هنا تأتى ضرورة إعداد المعلم غير أن هذا الإعداد فى عصرنا الحاضر يكتنفه العديد من المصاعب فيما يتعلق بالانفجار المعرفى، وضرورة التطوير والتحديث المستمر لمناهج التعليم لمواجهة احتياجات المستقبل، وهو الأمر الذى يتطلب المراجعة المستمرة لبرامج الإعداد. والنظر إلى برامج الإعداد الحالية بكليات التربية يبين أنها . رغم تطورها الكبير – لا يمكن أن تجارى هذا التغير المستمر، فأى برنامج مبدئى لإعداد المعلمين مهما توافرت فيه مقومات الفاعلية؛ لا يعد كافيا فى هذا العصر الذى يتميز بالانفجار المعرفى، الأمر الذى يجعل الخبرات التى مر بها المعلم – فى فترة إعداده – قديمة أو غير ملائمة بعد فترة قصيرة، فضلاً عن تنوع الحاجات العقلية للتلاميذ الذين يواجههم المعلم والتى لا يمكن التنبؤ بها تنبؤاً دقيقاً أو الإعداد لها إعداداً كاملاً.

من هنا تأتى ضرورة اللجوء إلى المتابعة والتجدد المستمر فالقدرة على تدريس مادة من المواد بصورة ناجحة ومستمره لا يمكن تنميتها إلى أقصى حدودها أثناء أربع سنوات أو خمس وهى السنوات التى يستغرقها إعداد المعلم

العربى قبل الخدمة[1] فضلاً عن أن الفرد يمضى فى حياة العمل ضعف سنوات الدراسة، والتدريب هو الشيء الذى يمكنه من إحداث إضافات سريعة تتصل بتطور المعارف والمهارات على طول سلم العمل والإدارة فى تجانس مناسب يصحح اخطاء سلم التعليم لمواجهة احتياجات سوق العمل دائب التغير شديد التنافس[2] . فالمعلم الذى يقف بمعلوماته عند المستوى الذى ترك به معهده؛ يأخذ مستواه فى الهبوط حتى يصير قريباً من مستوى طلابه، ومثل هذا المعلم يكون عرضة للخطأ إذا سأله أو ناقشه تلاميذه. فالتجدد دائم، والعديد من الآراء والنظريات التى لم يتعلمها المعلم أثناء تلمذته تظهر يوماً بعد يوم ولا ينبغى أن يظل جاهلا بها، وكذلك يجب أن يكون على صلة بالجديد من الآراء التربوية والسيكولوجية التى تتصل بمهنته حتى يستفيد منها فى عمله[3]

التدريب أثناء الخدمة

مفهومه وأهدافه

يقصد بالتدريب أثناء الخدمة Inservice Training نوع من التربية المستمرة التى تتم وفق برنامج منظم ومخطط لتزويد المعلمين بخبرات تتعلق بالجوانب الأكاديمية التى تخصصوا فى تدريسها والجانب التربوى الذى يتعلق بطريقة التدريس وتوصيل المعلومات ومهارات الاتصال والتفاعل مع التلاميذ وخصائص التلاميذ فى كل مرحلة عمرية – وكيفية تحديدها وكيفية قياس أداء

---

(١) لطفى سوريال، معايير مقترحة فى تخطيط وتقويم بعض الأنشطة التدريبية والأساسية فى اطار برامج التدريب الموجهة نحو العمل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، دراسة جدوى وإمكانية تطوير وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالبلاد العربية، القاهرة : ٢٠-١٩٧٧/٤/٢٦، ص ١٩٤.

(٢) عبد المجيد العبد، أبعاد عملية ترشيد الموارد البشرية، تنمية المجتمع، ع١، ١٩٨٧، ص ١١.

(٣) صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، القاهرة : دار المعارف بمصر، د.ت، ص ١٦٢.

التلاميذ وتقويم التعليم وجميع الخبرات التى تؤدى إلى رفع مستواهم وزيادة كفاءتهم وكفايتهم فى العمل المدرسى.

ويمكن فى الحقيقة أن نفهم التدريب المستمر للمعلمين على أنه تعليم إضافى يهدف على سبيل المثال إلى إصلاح عيوب التدريب السابق، كما يمكن أن يفهم على أنه تعليم تكميلى يضيف مواد جديدة ومهارات تفيد فى تفاعل المعلم بشكل أفضل مع بيئات معينة. كما يمكن أن يفهم على أنه تدريب انعاشى يتم فى فترات محدودة ومحددة (كل ثلاث أو أربع سنوات مثلاً). والتدريب المستمر يمكن أن يشتمل بل هو يشتمل بالفعل - على كل هذه المعانى ولكن لا يمكن تعريفه بالكامل بأى منها فقط[1] - كما يمكن للتدريب أن يأخذ شكل المتابعة إذا ما أصبح مستمراً ومتجدداً وتولت القيام به الكليات الأم التى تخرج فيها المعلمون بالتعاون مع جهات العمل. والتدريب أثناء الخدمة لكى يكون عملية مخططة ومنظمة فلابد أن يكون له أهداف، ذلك أن العمل العشوائى لا يحقق أى فائدة إن لم يغير. فعقد الدورات وتقديم المحاضرات وتزويد المعلمين ببعض المعلومات عمل ما لم يستند إلى أهداف محددة وواضحة لا يعتبر تدريباً جاداً وحقيقياً، واختيار الأساليب والأنشطة المناسبة يأتى فى خطوة متأخرة بعد تحديد الأهداف، أى تحديد النتائج المرجو الوصول إليها باستخدام هذه الأساليب وتلك الأنشطة، كما أنه دون تحديد الأهداف يتعذر قياس عائد التدريب. فتحديد الأهداف يساعد فى اختيار الأنشطة ويساعد أيضاً فى التقويم لمعرفة ما إذا كان ذلك الهدف قد تحقق أم لا[2] .

(1) UNESCO, Primary Education on the Threshold of the Twenty First Century, International Year Book of Ed., Vol.xxx/III, Geneva, 1988, P.197.

(٢) لبيبة صلاح، أساليب التدريب أثناء الخدمة، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنامة : ٢٣-١٩٧٥/١١/٢٩، وثيقة رقم ٥، ص ١٠٦.

وتختلف الأهداف الخاصة للتدريب أثناء الخدمة باختلاف نوعية التدريب واحتياجات الفئات التى يستهدفها التدريب[1] واستطلاع الأدب التربوى يوضح أن هناك أهدافاً متعددة للتدريب، تجملها احدى الدراسات فى القول بأن الواجب أن تعمل برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على تعزيز وتكميل مرحلة ما قبل الخدمة بإضافة الخبرات المتجددة الخلاقة إليها (أى مرحلة الدراسة فى المعاهد والكليات)، والاستمرار فى التوجيه، والتحضير لمزيد من النمو فى المهنة على ألا يترك ذلك عشوائياً على مزاج بعض القائمين على شئون التعليم، وإنما تتولاه قيادة تربوية واعية تستهدف المعلم العربى، والعمل على الارتفاع بالمعلم إلى المستوى الفنى اللائق، وتضعه فى المقدمة ليكون جديراً بأمانة تربية الجيل الجديد فى ضوء آخر ما استجد من طرائق وأساليب خلاقة[2] ، ثم تعود الدراسة لتفصيل ما أجملته، وتحدد أهداف التدريب العامة فى البلاد العربية فيما يلى :[3]

١-الاهتمام بالمجتمع ومشكلاته ودراسته دراسة واعية وتحليل أهدافه تحليلاً عميقاً والتأكيد على القيم الخيرة التى تؤمن بها الأمة.

٢-الاهتمام بالعلوم والتفكير العلمى والبحث والتجربة ومتابعة التطورات العلمية.

٣-الاهتمام بالنواحى العملية وتفهم قيمة التعليم المهنى والصناعى.

٤-الاهتمام بمشكلات الوطن العربى السياسية والاجتماعية والاقتصادية .

٥-التأكيد على كل ما من شأنه إعداد مواطنين منتجين.

٦-تحفيز المعلمين على النمو الاستمرارى فى المهنة.

٧-تعاون المدرسة مع المجتمع وتأكيد الدور المتكامل الشامل للمدرسة والمعلم.

٨-التفهم العميق للعملية التربوية وطبيعة عملية التعلم.

٩-تقدير العلاقات الاجتماعية والعمل مع الجماعات.

---

(١) نازلى صالح أحمد، مرجع سابق، ص ٦٠.

(٢) عبد القادر يوسف، تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى، القاهرة : ٨-١٩٧٢/١/١٧، الوثيقة ٤ ب، ص ٣٢٥.

(٣) المرجع السابق، ص ٣٢٥، ٣٢٦.

١٠-الأخذ بأساليب النقد البناء واتزان عمليات التقييم وجعلها جزءاً أصيلاً من العمل.

بينما تشير دراسة أخرى إلى وظائف التدريب أثناء الخدمة، والتى تعتبر فى حد ذاتها الأهداف التى يسعى التدريب إلى تحقيقها فيما يلى :(١)

١-تلافى أوجه النقص والقصور فى برامج إعداد المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة.

٢-إطلاع العاملين فى النظم التعليمية على الجديد والمستحدث سواء فى طرق وتقنيات التدريس أو محتوى المناهج أو نظم وأساليب إدارة المنظمات التعليمية .

٣-رفع الكفاية الإنتاجية للمعلمين عن طريق زيادة كفاءاتهم الفنية وصقل مهاراتهم التدريسية.

٤-إعطاء نوع من التعزيز لمعاهد وكليات إعداد المعلم عن نوعية وكفاءة خريجيها حتى يتمكن المسئولون فيها من مراجعة خطط وبرامج إعداد المعلم.

٥-تحسين جو العمل فى المنظمات التعليمية وإشاعة روح الفريق فى العمل .

٦-مساعدة المدرسين الجدد بصفة خاصة على التأقلم على نظام العمل المدرسى وقواعده وقوانينه.

وتشير دراسة يوسف صلاح الدين قطب(٢) إلى عدد من الأهداف هى:

١-تجديد وتحديث معلومات المعلمين.

٢-تاهيل المعلمين غير المؤهلين علمياً أو تربوياً أو استكمال تأهيلهم .

٣-إعداد القيادات التربوية فى الإدارة التعليمية والإشراف الفنى .

٤-إعداد بعض المعلمين لتدريس مقررات مطورة مثل الرياضة الحديثة واللغات.

---

(١) محمد عزت عبد الموجود، تدريب المعلمين أثناء الخدمة - دراسة فى المفهوم والوظيفة، جامعة الدول العربية، حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، مرجع سابق، ص ص ٦٩ : ٧١.

(٢) يوسف صلاح الدين قطب، بحث عن التخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وتنظيم الأجهزة المشرفة عليه، جامعة الدول العربية، حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، مرجع سابق، ص ٩٤.

٥-إكتساب مهارات خاصة فى الوسائل التعليمية ومعامل اللغات.

وتحدد إحدى الدراسات أهداف التدريب فى جمهورية مصر العربية كما يلى[(١)] :

١-إعداد المعلم المناسب للتدريس بالمرحلة المناسبة، أى وضع المعلم المناسب فى المكان المناسب،

٢-تصحيح الأوضاع فى المراحل التعليمية المختلفة وفقاً لمستويات كفاءة معينة لكل مرحلة من المراحل.

٣-رفع مستوى المعلم إلى الحد الذى يحقق أهداف المرحلة.

٤-استكمال تأهيل المعلم فى المادة إذا كان هناك قصور فى إعداده لمهنة التعليم فى مرحلة معينة.

٥-تأهيل المعلم تربوياً حتى يتمكن من مقابلة احتياجات مراحل النمو المختلفة والتعمق فى الدراسة النظرية والتطبيقية والمعملية لمرحلة النمو التى يمر بها تلاميذه حتى يتمكن من تهيئة المناخ الصحى لهم نفسياً للوصول بهم أصحاء إلى ختام المرحلة.

٦-دفع المعلم دائماً إلى موقع الصدارة فى تخصصه وإبعاد شبح التخلف عنه حتى يكون دائماً ملماً بالمستحدث فى المادة والطريقة لمقابلة تحديات عصر الفضاء.

٧-تدريب المعلم على أساليب البحث العلمى والنمو الذاتى.

٨-توعية المعلم بالبحوث الحديثة والقرارات والكتب اللازمة لفرع تخصصه.

٩-توعية المعلم بالأهداف العليا للدولة وتوجيهه توجيهاً سليماً نحو تحقيق هذه الأهداف

١٠-إعداد المعلم للقيادة التعليمية وتدريبه عليها نظرياً وعملياً.

---

(١) محمود شمس الدين، تدريب المعلم أثناء الخدمة، إدارة التربية، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى، مرجع سابق، ص ٣٤٣، ٣٤٤.

وإذا كانت الأهداف قد تعددت – وإن كان بينها اتفاق – نتيجة اختلاف نوعية التدريب، واختلاف احتياجات الفئات المستهدفة به، واختلاف المجتمعات التى تقدم التدريب، واختلاف مشكلات النظم التعليمية بها والتى تسعى برامج التدريب إلى علاجها، فضلاً عن اختلاف خلفيات الباحثين ذاتهم، فإنه يمكن إيجاد نوع من التكامل بين تلك الأهداف وإجمالها على الوجه التالى :

١-رفع مستوى المعلمين الذين يعملون بمؤهلات أدنى من المستويات العالمية، أو المستويات المقبولة فى مجتمعاتهم والنظم التعليمية التى يعملون بها.

٢-الإعداد التربوى للمعلمين خريجى الكليات والمعاهد الأخرى التى لا تقدم إعداداً تربوياً للدارسين بها.

٣-التجديد التربوى سواء فيما يتعلق بالمعلومات الجديدة فى المادة الأكاديمية (مادة التخصص) أو المجال التربوى.

٤-التدريب على استخدام طرق جديدة للتدريس ومهارات استخدام وسائل تعليمية جديدة ومتنوعة.

٥-التدريب لتحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة ما بين المعلم وتلاميذه والمعلم وزملائه والمعلم والإدارة.

٦-رفع كفاءة وكفاية العملية التعليمية وتقليل الهدر بها برفع كفاءات المعلمين والإداريين.

٧-مواجهة المشكلات المتجددة فى النظام التعليمى.

٨-التأكيد على الالتزام باخلاقيات العمل التربوى.

على أن التدريب إذا أخذ شكل المتابعة أى إذا أصبح مستمراً ومتجدداً وتتولى تقديمه الكلية ذاتها التى تخرج فيها المعلون أو العاملون بالحقل التعليمى، فإن التدريب لابد وأن يحقق هدفين آخرين هما :

- تدعيم الروابط بين الكلية وخريجيها، وتقديم نوع من التغذية الراجعة للكلية تمكنها من تلافى أوجه القصور فى البرامج والمقررات التى تقدمها لطلابها.

- تدعيم الروابط بين المعلمين وبعضهم البعض.

كما أنه أيضاً إذا أخذ شكل المتابعة وتم عن طريق كليات التربية فإنه يمكن استبعاد الهدفين الأول والثانى من الأهداف المذكورة أعلاه لأن خريجى هذه الكليات ليسوا أدنى من المستويات العلمية المطلوبة والمقبولة فى مجتمعنا ولا يوجد لديهم نقص فى الإعداد التربوى لأن كلية التربية هى التى تقدم هذا الإعداد .

معايير بناء برامج التدريب

لضمان تحقيق برامج التدريب لأهدافها لابد من توافر معايير معينة فى إعداد البرامج وتخطيطها يمكن توضيحها فيما يلى :

١-ضرورة وجود فلسفة وأهداف مدروسة مجددة للتطوير الوظيفى، حيث بدون هذا المبدأ قد لا يكون هناك تطور بناء للمعلمين على الإطلاق[١] .

٢-المسح الشامل للقطر أو المنطقة التى يطبق فيها التدريب لمعرفة ظروف ومستوى كل معلم[٢]، حيث من المهم دائماً البدء "بتطوير المعلمين من حيث هم ثم البناء على ما لديهم تدريجياً حتى التحصيل الكلى المطلوب" [٣]

٣-ضرورة وضع برامج التدريب على أساس احتياجات المعلمين وعلى أساس الأولويات الملحة[4] . فمعرفة الاحتياجات الحقيقية للمعلمين وتأسيس البرامج فى ضوئها هو الوضع الوحيد الذى يضمن المشاركة الفعالة من جانب المعلمين، ويقضى على ظاهرة الحضور الإسمى أو الجسمى لدورات التدريب.

---

(١) محمد زياد حمدان، تطوير العاملين المدرّسين أثناء الخدمة، برامجهم ونموذج مقترح لمراكزهم، عمان : دار التربية الحديثة، ١٩٨٩، ص-٩.

(٢)عبد القادر يوسف، مرجع سابق، ص ٣٢٩.

(٣) محمد زياد حمدان، المرجع السابق، ص ٩.

(٤) عبد القادر يوسف، المرجع السابق، ص ٣٢٩.

٤-الحرية والاختيار فى الانضمام للبرامج التدريبية، حيث ينبغى أن يفهم المعنيون بتخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة أن هذه البرامج تفقد فاعليتها حينما تتم المشاركة فيها عن طريق القسر[١] . ولابد أن توجد فيها أنشطة اختيارية تسمح للفرد المتدرب بالاختيار لتحقيق رغباته واهتماماته الشخصية[٢] .

٥-مراعاة أن يتم إعداد البرامج واختبارها بالطريقة العلمية التى تراعى الأسس العلمية لبناء المناهج والبرامج.

٦-تنويع البرامج والأنشطة المستخدمة فيها لمقابلة الفروق الفردية بين المعلمين المتدربين واختلاف مواد تخصصهم واختلاف مشكلاتهم.

٧-العمل على إشاعة روح العلاقات الإنسانية والاحترام الإيجابى غير المشروط بين المدربين والمتدربين[٣] .

إعداد البرامج وتنفيذها ثم تقييمها بصورة تعاونية مع مراعاة الاستمرار فى هذه العملية ما أمكن[٤] ، مع الأخذ فى الاعتبار التقويم البنائى المنتظم والمستمر لعملية التدريب ونتائجها، والحرص على عدم الانتقال من مرحلة أو مهارة تجديدية إلى أخرى إلا بعد تحصيل أفراد المعلمين المشتركين للأهداف الوظيفية السابقة وحسب المعايير الموضوعة لذلك[٥] .

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٢٩.

(٢) محمد عزت عبد الموجود، المرجع السابق، ص ٧٣.

(٣) المرجع السابق، ص ٧٢.

(٤) عبد القادر يوسف، المرجع السابق، ص ٣٢٩.

(٥) محمد زياد حمدان، المرجع السابق، ص ٩.

أنــواع برامـج التدريــب

يمكن تقسيم برامج التدريب من حيث وظيفتها والهدف منها إلى :

أ- برامج استكمال التأهيل وهدفها رفع مستوى العاملين بالتعليم بمؤهلات أدنى في مستواها من المستويات العالمية وأدنى من المستويات المقبولة في ضوء فلسفة المجتمع وتطلعاته وامكانياته.

ب- برامج الإعداد التربوى وهدفها تزويد المعلمين من غير خريجى كليات ومعاهد إعداد المعلمين بالدراسات التربوية اللازمة لعملهم والتى لم يسبق لهم دراستها قبل تخرجهم فى كلياتهم ومعاهدهم التى لا تقدم مثل هذه الدراسات.

ج- برامج تجديدية تهدف إلى تجديد معلومات المدرسين والعاملين بالتربية والتعليم واطلاعهم على ما هو جديد ومستحدث فى مجال تخصصهم أو فى المجال التربوى، كما أن منها برامج تهدف إلى تكييف المعلمين للتجديدات التى تتم فى المناهج التى يدرسونها للتلاميذ، واطلاعهم عليها واقناعهم بها.

د- برامج توجيهية تهدف إلى توجيه وإرشاد المعلمين إلى أفضل طريقة لأداء عمل ما سواء كان هذا العمل داخل جتمعاتهم أو خارجها كالاعارة مثلاً.

ه- برامج قيادية تهدف إلى إعداد القيادات التربوية وبعضها يكون شرطاً للترقى الوظيفى.

ويمكن تقسيم برامج التدريب من حيث مدتها الزمنية إلى :

أ- برامج طويلة الأجل مدتها سنة فأكثر ويندرج تحتها برامج استكمال التأهيل وبرامج الإعداد التربوى.

ب- برامج متوسطة الأجل لا تقل عن ثلاثة أسابيع إلى أقل من سنة ويندرج تحتها البرامج التجديدية والتوجيهية والقيادية.

ج- برامج قصيرة الأجل أقل من أسبوع إلى ثلاثة أسابيع ويندرج تحتها بعض البرامج التوجيهية.

أساليب التدريب

يستخدم فى التدريب عدد من الأساليب، وينبغى أن تتوع هذه الأساليب، ولا يكتفى بأحدها للاستفادة بمزايا كل أسلوب فى موضعه وتوقيته المناسب، ويمكن عرض تلك الأساليب كما يلى :

١-المحاضرة Lecture وهى أسلوب تقليدى لا يستغنى عنه فى نقل المعلومات ولكنه بالطبع أسلوب غير فعال فى تنمية المهارات، وقليل القيمة فى تعديل الاتجاهات والقيم[١] .

٢-المناقشة Discussion وهى أسلوب يتم فيه التفاعل بين أعضاء جماعة صغيرة لهم أهداف موحدة حول موضوع معين، ويستخدم هذا الأسلوب لتحسين الفهم وتعميقه، وتتخذ المناقشة أشكالاً مختلفة منها.

(أ) اللجان Committees وهى جماعات صغيرة تنبثق عن الجماعة الأصل من أجل معالجة قضية محددة نتجت عن مناقشة الموضوع الرئيسى من قبل الجماعة الكبيرة.

(ب) اثارة الأفكار أو القصف الذهنى Brain Storming [٢]

٣-الدراسة الذاتية الموجهة وفيها يقوم المتدربون بدراسة مواد تعليمية يزودون بها أو يحالون إليها، وهى من أكثر الأنشطة استخداماً فى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ولها قيمة إضافية تتمثل فى تشجيع التثقيف الذاتى لدى المتدربين[٣] .

٤-المشاهدة Observation ويستخدم هذا الأسلوب لتحسين وتعميق الفهم من قبل المتعلم، كما يستخدم فى مراقبة المعلمين فى مواقف عملية كزيارتهم فى فصولهم وهم يعملون، ويختلف الأسلوب باختلاف الهدف، فإذا كان هدف

---

(١) لبيبة صلاح، مرجع سابق، ص ١٠٨.

(٢) المرجع السابق، ص ١٠٨.

(٣) لطفى سوريال، مرجع سابق، ص ١٣٧، ١٣٨.

المشاهدة هو التعرف على نوعية التعليم، فإن وقتها يكون قصيراً أما إذا كان هدفها التحليل والتقويم وتلبية حاجات معينة لدى المعلم فإن مدتها تكون أطول وعدد مراتها أكثر وفى هذه الحالة تهدف المشاهدة إلى تحسين وتنمية المتعلم عن طريق الاجتماع للمناقشة والتحليل والتوصل إلى وسائل وأساليب تؤدى إلى التحسين(١)

٥-المشاهدات التطبيقية أو العرض Demonstration حيث يطلب من المشاهدين بجانب المشاهدة تسجيل ملاحظاتهم وفق دليل خاص بالمشاهدة حتى تكون المشاهدة هادفة، ويكون المشاهد إيجابياً، وتتبعها مناقشة بين المشاهدين حول انطباعاتهم وتحليل ما شاهدوه ويستخدم هذا الأسلوب لتعمق الفهم وتنمية المهارات(٢)

٦-تمثيل الدور Role Playing وهو أسلوب يساعد فى ربط الناحية النظرية بالعملية دون تأخير يساعد فى تفهم الموضوع والتعمق فى فهم المواقف المختلفة وبناء العلاقات الإنسانية وتنمية مهارة التفاعل مع الآخرين، ويفيد فى التدريب على أصول المقابلة وقيادة المناقشة وفى تحسين جو الفصل وإثارة المناقشة(٣) .

٧-التدريب الموجه أو الممارسة الموجهة Directed Practice وهو أسلوب يركز على العمل وليس الكلام، حيث تتم المقابلة بين المشرف والتدرب فيوضح له عملاً معيناً مثل وضع الخطة أو كيفية عمل مذكرة الدروس اليومية ثم يتلو المقابلة مشاهدة معلم مثالى فى عملية التخطيط مثلاً ثم يطالب المتدرب بإعداد خطة للعمل أو للدرس. ويستخدم هذا السلوب لتنمية المهارة على النطاق الفردى(٤) ، على أنه يجب أن يوضع لكل تدريب موجه بطاقة ملاحظة ترتبط

---

(١) لبيبة صلاح، مرجع سابق، ص ١٠٩.

(٢) المرجع السابق، ص ١٠٩.

(٣) لطفى سوريال، مرجع سابق، ص ١١٠.

(٤) المرجع السابق، ص ١١٠.

بهدف التدريب وترشد وتوجه المتدرب إلى الأشياء التى ينبغى التركيز عليها ولابد من وجود مناقشة بعدها.

٨-النـدوة Panel وهى أسلوب مفيد فى نقل الحقائق والأفكار إلـى جماعـة كبيرة فى المؤتمرات والمشاغل التربوية، كما يفيد فـى إثارة الجدل والتشويق لـدى الحاضرين(١)

٩-المقابلـة Interview وهى أسـلوب يسـتخدم للحصـول علـى المعرفـة والأفكـار والآراء والاتجاهات من الأفراد لغايات التقويم وفى نقـل المعلومـات للآخريـن وفى الاختيار والانتقاء(٢)

الاتجاهات العالمية بشأن النمو المستمر للمعلمين

تشير الدراسات إلى أن التدريب والتربية المستمرة أمر فى غاية الأهميـة تشارك فيه العديد من المؤسسـات، وتلعـب معـاهد وكليـات إعداد المعلميـن دوراً بارزاً فيها. فمنذ أوائل السـتينات بـرز مفهـوم الربـط بيـن التدريـب أثنـاء الخدمـة والإعداد ما قبل الخدمة بصورة أو بأخرى، وكـانت الولايـات المتحـدة الأمريكيـة من أسبق الدول إلى تداول هذا المفهوم ووضعه موضع التجريب، ولم يكد يمضى بضع سنوات حتى أخذت الفكـرة سبيلها إلـى العديـد مـن الولايـات والمؤسسـات. وكـان ملخـص الفكـرة أن الكليـات والجامعـات والمنـاطق التعليميـة والإداريـة والمنظمات المهنية تـود أن يكـون لهـا صـوت متسـاو فـى تنميـة إعداد وتدريـب

(١) المرجع السابق، ص ١١١.

(٢) المرجع السابق، ص ١١١.

المعلمين وأنها تود المشاركة فى تنفيذ تلك البرامج[1] . والآن نجد كثيراً من كليات ومعاهد إعداد المعلمين تأخذ على عاتقها مسئولية تتبع معظم خريجيها بقصد العمل على زيادة نموهم المهنى بعد مباشرتهم الفعلية للتدريس. وتضم هيئة التدريس فى تلك الكليات بعض الأعضاء الذين يخصصون معظم وقتهم لتقديم خدمات النمو المهنى للمعلمين المبتدئين حيث يقومون بزياراتهم فى الفصول لملاحظة ممارستهم التدريسية، ومعرفة مدى ما يمكن أن تقدمه لهم الكلية من تسهيلات، بالإضافة إلى مايمكن أن تقدمه مثل تلك الزيارات من عون فإنها تمكن أعضاء هيئة تدريس هذه الكليات أيضاً من زيارة معرفتهم بهذه النظم المدرسية وظروفها، وبهذا يمكن تطوير برامج إعداد المعلمين فيها ما داموا سيعملون بعد تخرجهم فى هذه النظم المدرسية[2] . وبعض كليات التربية فى الولايات المتحدة الأمريكية تدعو خريجيها الجدد إليها على فترات ملائمة خلال العام لمناقشة مشكلاتهم المهنية ومحاولة مساعدتهم فى حلها وتقديم العون والمشورة لهم، وأغلب هذه الكليات تشجع خريجيها على مراسلتها بخصوص هذه المشكلات، وفى الوقت نفسه تتلقى معظم معاهد وكليات التربية تقارير عن المدرسين الجدد المتخرجين فيها؛ خاصة فى عامهم الأول، وهذه التقارير تساعدها فى :

١-حصر المعلمين الذين هم فى حاجة فعلية إلى العون لإعداد البرامج لهم.

٢-تقويم برامجها فى مجال تربية المعلمين - ما قبل الخدمة - ومدى فاعليتها وآثارها لعلاج النقص فيها.

٣-الحصول عن طريق هذه التقارير على بعض الحقائق التى قد تصلح كتوصيات لطلابها لتحسن عمليات تدريسهم بعد التخرج..

---

(١) عبد القادر يوسف، مفاهيم جديدة فى إعداد وتدريب المعلمين والعاملين فى القطاع التربوى اثناء الخدمة، حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، مرجع سابق، ص ١٥٣، ١٥٤.

(٢) نبيل أحمد عامر، درساة تحليلية لتجارب الدول الأجنبية فى مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، دراسة جدوى وإمكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالبلاد العربية، القاهرة : ٢٠-١٩٧٧/٤/٢٦، ص ٢٠١.

٤-معرفة الممتازين من خريجيها لترشيحهم للعمل بها عند الاحتياج لهم[١]

وفى جامعة أمورى فى اطلانتا ولاية جورجيا تم ابتكار برنامج جديد يضم الطلاب غير المؤهلين تربوياً الذين يرغبون فى العمل كمعلمين ومعلمى الابتدائى ذوى الخبرة ويتم عمل مزاوجة بينهما فيعملان معاً داخل الصف، ويحصل كل عضو على ساعات جامعية مكتسبة مقابل عمله فى الدراسة ومشاركته فى مساقات فى المجال الجامعى فى أساسيات التربية والمحتوى والطرق وتقنيات البحوث، وينفذ البرنامج خلال أربعة فصول يقدم فى :

الفصل الأول مساقات ميدانية وجامعية لكل منهما لتتاح لهما فرصة تبادل الخبرات.

وللمدرس ذو الخبرة أهمية كبيرة ويشارك فى مساقات فى تخطيط البرامج وتنمية نشاطات مجتمعية وارشاد مدرسى وخطط مشاركة، أما الخريج الذى يرغب فى العمل كمدرس - وهو بالطبع غير مؤهل تربوياً - فيشمل برنامجه عملاً مع الأطفال..

الفصل الثانى : يمضى فيه الراغب فى العمل كمدرس نصف كل يوم مع المدرس ذى الخبرة فى غرفة الدرس، ويمضى النصف الآخر فى مسابقات فى المجال الجامعى، بينما يحضر المدرس ذو الخبرة بعض المساقات والاجتماعات بعد عمله ويعطى مساقا فى الإشراف يصمم لمساعدته فى أن يعمل بفاعلية مع المدرس تحت الاختبار.

وفى الفصل الثالث: يعطى المدرس تحت الاختبار دوراً متزايداً فى التدريس بما يمكنه من ممارسة تدريبية كاملة فى الفصل الأخير بجانب حضور مساقات مسائية فى الجامعة.

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٠٢، ٢٠٣.

وفى الفصل الأخير يضطلع المدرس تحت الاختبار بدور أساسى في التدريس مع استمرار مسئولية المدرس ذى الخبرة عن الصف، ويحضر مساقات جامعية مسائية.

ويقوم أساتذة الكلية بزيارة الفريق بانتظام خلال وجودها فى الفصل حيث يجرى نقاش حر وتبادل فى وجهات النظر، ويحقق هذا الوضع عدة فوائد : بالنسبة للمعلم ذى الخبرة يكتسب خبرات أكثر بما فى ذلك تنمية مهارات وتقنيات اشرافية وقيادية. بينما يحصل المعلم تحت الاختبار على المهارات والخبرات من خلال العمل فى مواقف فعلية حقيقية، حيث توضع النظريات موضع التطبيق ويحصل كلاهما على درجات جامعية (ماجستير أو دبلوم)[١]

ومن ذلك أيضاً ما قامت به جامعة ولاية قربص Corpus Christate University من متابعة أثر برنامج التدريب أثناء الخدمة الذى قدمته فى مهارات إدارة الفصل حيث تم ملاحظة المدرسين بواسطة الاستاذ الذى قدم محاضرات التدريب وأثناء تلك الملاحظة يدون ملحوظاته على سلوكهم ويناقشهم بعد ذلك فى تلك الملحوظات فيما يمثل شكلاً من أشكال التغذية الراجعة. وتؤكد هذه التجربة أن المتابعة تشجع المدرسين على تطبيق ما تعلموه وأنه بدون تلك المتابعة يرتد المدرسون فى السلوك بعد فترة قصيرة[٢] . ومن التجارب أيضاً استحداث ما يسمى بمراكز التدريب والإعداد أو مراكز المعلمين، والغرض الأساسى للمركز أن يعمل على تحسين نوعية التدريس الذى يجرى فى المدارس ويعنى بايجاد الربط بين برامج ما قبل الخدمة وبرامج أثناء الخدمة بنجاح وتحقيق مشاركة أفضل فى الخبرات بين الطلاب والمعلمين والإداريين والمشرفين واساتذة الكليات

---

(١) عبد القادر يوسف، المرجع السابق، ص ص ١٥٤ : ١٥٧.

(2) Thomas John Purifay, Inservice Follow Up : Impact on the Teaching Behavior of Classroom Teacher, Diss. Abst. Int., Vol.41, No.11, May 1981, P.4684.

والجامعات، ومن ذلك نموذج مركز توليدو / اوهايو لتدريب المعلمين الذى يقوم بالوظائف التاليـــة:[١]

١-جمع وتهيئة مصادر تدريسية مطبوعة ومواد منهجية بكميات كبيرة.

٢-انتاج المواد التدريسية.

٣-تنمية جهاز لتخزين المعلومات على اختلاف أشكالها وذلك لإرشاد العاملين فى المركز المنتفعين إلى المصادر التربوية المتيسرة.

٤-مختبر للتدريس المصغر.

٥-نموذج لعرض تقنيات التدريس وممارساته الفعلية والمحاكاة.

٦-مختبر محاكاة وألعاب يعمل على تزويد تقنيات التدريس والتعلم والتشويق من خلال المحاكاة واللعب وهكذا يعمل المركز كأساس للتجديد التربوى وتحليل أدوار التدريس الحالية للمعلمين وتصميم وتوليف أدوار جديدة.

ومن التجارب الهامة[٢] ، تجربة مركز التفوق التربوى فى جامعة تكساس التكنولوجية Center For Excellence in Education at Taxas Technology University الذى النشء لإجراء البحوث حول الاصلاحات التربوية الحديثة التى تنص عليها تشريعات ولاية تكساس، ويقوم المركز بعمله بالتعاون مع المناطق التعليمية، وتلك المشاركة تساعد المناطق التعليمية المحلية فى تحديد المصادر الضرورية لتحسين العمل المدرسى والحصول عليها، كما يقدم فرصاً للجامعات للقيام ببحوث أثناء دراسة المشكلات التى تواجه المدارس العامة. ومن تلك المناطق التى تم فيها التعاون منطقة جرين وود التعليمية المستقلة (ISD) Green Wood Independent School District وقد بدأ مشروعها التعاونى فى العام الدراسى ١٩٨٨/٨٧ حيث بدأ الإعداد فى ربيع وصيف ١٩٨٧ بالقيام

---

(١) عبد القادر يوسف، مرجع سابق، ص ص ١٥٧ : ١٦٢.

(2) Billy E. Askins & Jean A. Schwisow, A University-School Partenership for Providing Inservice Staff Development to Rural School. The Green Wood Experience, J. of Staff Development, Vol.9, No.4, Feb.,1988, PP. 40 : 44.

بأنشطة تتضمن لقاءات مجلس المدرسة ولقاءات مجلس الكلية وخطابات الإخبار وخطابات لأولياء الأمور واجتماعيات لأولياء الأمور واجتماعيات لمجلس الآباء والمعلمين واجتماعيات نادى التعليم والأنشطة الرياضية، بالإضافة إلى النشرات الإعلامية، وكان هدف هذه المشاركة التعاونية وضع نموذج للاستعمال فى منطقة جرين وود التعليمية وفى العديد من المدارس الحضرية الصغيرة لتحسين العملية التعليمية بها وتنمية هيئة التدريس بها. وخطة تنميتهم كانت عبارة عن الأنشطة التى صممت للمدرسين أو بواسطتهم لمساعدتهم فى التخطيط بكفاءة وكفاية أكبر لتحقيق الأهداف التربوية الموضوعية. وتميزت خطة تنمية المدرسين بالملامح التالية :

١-مشاركة النظار فى التدريب.

٢-التدريب داخل الفصول بجانب دراسة نظرية أثناء اليوم الدراسى.

٣-استخدام الآباء بدلاء عن المدرسين لإدارة الفصول أثناء مشاركة المدرسين فى فصول الدراسة.

٤-التجريب والتجديد لتحديد الوقت والبيئة الأكثر مناسبة للتدريب.

٥-استخدام العديد من طرق التدريب (المحاضرة، وأشرطة الفيديو، والعرض، ولعب أو تمثيل الدور).

٦-إعطاء المدرسين فرصة المبادرة وابتكار استراتيجيات التدريس وتخطيطاته وتجهيز أشرطة الفيديو.

٧-ممارسة المهارات الجديدة التى ثبتت فاعليتها من خلال المدربين والمتدربين والموجهين والأدوات.

٨-تحديد نماذج التعلم المنفصلة لدى التلاميذ.

٩-المتابعة من خلال تقديم تدريب للمدرسين فى تطبيق تلك النماذج.

ويتفق على هذه العملية كلها من خلال نادى الآباء والمعلمين فى جرين وود والجامعة معاً.

ويُعد معهد الدانمارك للدراسات التربوية واحداً من النماذج الناجحة[١]، فهو واحد من المراكز القليلة فى العالم التى تهتم بدرجة كبيرة بالتدريب المستمر للمعلمين ومهمته، كما يحددها قانون ١٩٦٣ هى تقديم تعليم إضافى للنمو والاستفادة من الدراسات التربوية للمعلمين، وبذلك فهناك اهتمام واضح بتطبيق نتائج البحوث التربوية فى النشاط التربوى. ويعتقد أنه أحد الملامح التى ساهمت بدرجة كبيرة فى نجاح المعهد، غير أن هناك سببين آخرين يجب وضعهما فى الاعتبار لهذا النجاح وهما كما ذكرهما لاوتون Lawton :

(أ) أنه يقدم مدى واسعاً من المقررات التى خططت لتناسب الطلاب المتفرغين وغير المتفرغين.

(ب) أنه يقوم بجهد عظيم للتفاعل مع آراء المدرسين بما فى ذلك الاتصال الرسمى وغير الرسمى مع اتحادات المعلمين لإعطاء المدرسين المساعدات المهنية التى يحتاجونها ازاء التغير التربوى.

وبذلك فهو يؤكد أن الشرطين الهامين للنجاح وجود وسائل متعددة للتدريب المتصل ودافعية المعلمين لاستيفاء حاجاتهم الخاصة.

ويُعد التدريب الموجه نحو العمل Task-Oriented Training من أبرز الاتجاهات التجديدية الملفتة للنظر فى مجال إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة خلال العقدين الأخيرين[٢]. والبرنامج التدريبى الموجه نحو العمل يرتبط فى أهدافه ومحتواه ومواده التعليمية وأساليب التدريب والتقويم وأدواتهما المعتمدة بالمهام المهنية لفئة المعلمين المستهدفة ومتطلبات تلك المهام من كفايات وما يتصل بها من حاجات تدريبية لتلك الفئة بالاشارة إلى خلفيتها من ناحية، ومن ناحية أخرى يرتبط بواقع التربية المدرسية واتجاهات التطوير المرغوبة فيها مع تأكيد على الدور الفعال للمتدرب فى كافة الأنشطة التدريبية ومرونة فى التخطيط

(1) UNESCO, Op.Cit, P.198,199.

(٢) لطفي سوريال، مرجع سابق، ص ١٢٩.

والتنفيذ، بحيث يسمح لكل متدرب أن ينطلق من الموقع الذى يناسبه ليبلغ الغايات المستهدفة بالسرعة التى تناسبه وبحيث يوظف التقويم التكوينى والتغذية الراجعة على نحو يساعد على بلوغ الأهداف المخططة بأقصى كفاية ممكنة. ويُعد المنحى المتعدد الوسائل الذى نشأت وتطورت فكرته فى معهد التربية التابع لوكالة الغوث ومنظمة اليونسكو صورة خاصة لتطبيق التدريب الموجه نحو العمل[1]، والمنحى المتعدد الوسائل هو فى الأساس نسق يستهدف غالباً تربية البالغين أو الكبار العاملين فى مواقع عملهم ويقدم وسائل عديدة متكاملة تتصف بالانفتاح والمرونة حيث يتعلم الدارسون بوسائل عديدة متكاملة تصل إلى مواقع عملهم وتدمج بين الطرائق المباشرة كالدراسة الذاتية والتعلم المستقل بالوسائل السمعية والبصرية. وبذلك فهو لا يحتاج إلى رحاب جامعية أو معاهد لتربية المعلمين تخصص له، وإن كان يستفيد منها فعلاً بعض الوقت فى الكثير من نشاطاته ويسمح أيضاً بألا يترتب على التدريب سحب المنتفعين به من أعمالهم اليومية والنسق هنا يعنى بـ:

* تحديد أهداف الدورات التدريبية والطرق التى تتبع فى تحقيقها.
* توظيف جميع الموارد المادية والبشرية التى يمكن توفيرها لخدمة تلك الأهداف بأقصى كفاية ممكنة.
* الاهتمام الجدى بالعلاقة بين الطريقة المستحدثة ونتائجها أو ما يسمى بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات[2] .

ولمعهد الانروا/يونسكو لتدريب المعلمين الفلسطينيين من أبناء اللاجئين تجربة فى استخدام دروس المراسلة باعتبارها أحد الوسائل الفعالة فى التدريب خاصة لأولئك الذين يراد تدريبهم وهم فى أماكن عملهم حيث يتم الدارسون دراسة مناهج ومقررات بموجب توجيهات مكتوبة ترسل لهم بين الحين والآخر،

---

(١) المرجع السابق، ص ص ١٣٠ : ١٣٣.

(٢) عبد الملك الناشف، المنحى المتعدد الوسائل – تجربة تجديدية فى التدريب أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دراسة جدوى وإمكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة فى البلاد العربية، مرجع سابق، ص ٦٦، ٦٧.

وفى ضوء الاجابات على الامتحانات الخاصة لكل موضوع بعد انقضاء فترة معينة يتحدد موقفهم، وتعتمد هذه الطريقة على :

١- واجبات دراسية (تعيينات) ترتب على أساس دروس المراسلة بجانب مشروعات دراسية فردية تهدف إلى تنمية طاقة المتدرب لإجراء البحوث والتفكير الخلاق.

٢- الإشراف المباشر على المتدرب من جانب ممثل ميدانى يقوم بإدارة حلقات نقاش أسبوعية للمتدربين فيتبادل معهم الآراء ويوضح لهم ما خفى عليهم ويجيب أسئلتهم ويقوم بزيارتهم فى فصولهم لملاحظة تدريسهم ويناقشهم ويقدم لهم توجيهاته.

٣- دورات صفية من أسبوعين لثلاثة يشارك فى تقديمها مدرسو المعهد وخبراء المواد وتختلف باختلاف التخصصات ومستويات المدارس التى يعمل بها المتدربون، وتستخدم فيها طريقة التدريس المصغرة Micro Teaching [١]

وقد تجسد التدريب الموجه نحو العمل فى صور مختلفة لتنظيم برامج إعداد وتدريب المعلمين فى بعض الدول، لعل من أشهرها برامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات Competency Based Teacher Ed. ، وبرامج تربية المعلمين القائمة على الأداء Performance Based Teacher Ed. التى شاعت فى الولايات المتحدة[٢] . وقد كان الدافع إلى تأكيد ضرورة بناء برامج إعداد وتدريب العلمين على أساس توصيف الكفايات هو القول بأن المعلم لكى يتمكن

---

(١) عبد القادر يوسف، تدريب المعلمين اثناء الخدمة، مرجع سابق، ص ٣٣٧، ٣٣٨.

(٢) لطفى سوريال، مرجع سابق، ص ١٢٩.

من ممارسة مهام مهنة التعليم لابد له أن يمتلك مجموعة من القدرات التى تؤهله لاتقان المهارات التى تحتويها بالضرورة تلك المهام بمقوماتها المتعددة[(١)]

مما سبق يتضح أن الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تدريب المعلمين تميل إلى زيادة الجزء الذى تضطلع به كليات الإعداد ما قبل الخدمة بما يؤدى إلى تحول التدريب إلى شكل من أشكال المتابعة والتعليم المستمر الذى يحقق مزيداً من التعرف على أوجه القصور فى برامج الإعداد وتعديلها سواء فى البرامج نفسها أو لدى الخريجين (المتدربين)، وضرورة ايجاد شكل تنظيمى يحقق الترابط بين كليات الإعداد وجهات العمل التى تستخدم خريجى تلك الكليات، وضرورة تقصى وتحديد الاحتياجات التدريبية بطرق أكثر فاعلية. ضرورة قياس نتاجات عملية التدريب سواء عن طريق المتدربين أو عن طريق أثرها فى إثراء العملية التعليمية وزيادة فعالية تعلم الطلاب، واللجوء إلى استخدام أساليب وطرق متعددة سواء فى تقديم التدريب أو تقويمه.

واقع التدريب فى الوطن العربى عموماً

يتولى تدريب المعلمين وتأهيلهم اثناء الخدمة فى الدول العربية إدارات تدريبية لها مسميات مختلفة تقع عادة ضمن التنظيم الإدارى لوزارات التربية والتعليم بهذه الدول[(٢)]، وتشير استجابات الدول العربية علىاستبيان تدريب المعلمين فى الدول العربية إلى وجود جهاز مركزى للتدريب تشرف عليه وزارة التربية فى خمس دول عربية فقط. بينما توجد إدارات عامة للتدريب فى ١٢ دولة.[(٣)] وتقوم هذه الادارات عادة بالتخطيط للدورات التدريبية وإعداد برامجها وتوفير

(١) همام بدراوى زيدان، كفايات المعلم فى ضوء بعض مهام مهنة التعليم، صحيفة التربية، السنة الثانية والثلاثون، ع٢، يناير ١٩٨٧، ص ١٠.

(٢) فريد كامل أبو زينه وآخرون، تطوير أساليب وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم فى مجال إعداد وتدريب المعلمين، رسالة الخليج العربى، ع٣٥، السنة ١١، ١٩٩١، ص ١٤٦.

(٣) محمد عزت عبد الموجود، سهير حجازى، تحليل ودراسة نتائج الاستبيان الخاص بتدريب المعلم أثناء الخدمة، حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، مرجع سابق، ص ١١١.

احتياجاتها، كما تهتم هذه الإدارات بعمليات التقويم والمتابعة لمعرفة أثر التأهيل والتدريب علىكفاءة المتدربين. أما دور كليات التربية فعندما يتخطى مجرد المشاركة فى الدورات التدريبية فإنه يتوقف عند حد تقديم برامج الدبلومات العامة والخاصة التى تعمل على رفع مستوى تأهيل المعلمين أثناء الخدمة[١] وقد اوضحت نصف الدول التى اجابت على الاستبيان المشار إليه أن لديها خطة قومية طويلة الأجل للتدريب، وذكرت جميعها فيما عدا السودان أن برامج التدريب يتم تخطيطها على أساس استقصاء حاجات ومشكلات المعلمين، وتحتل البرامج التأهيلية فى المادة والطريقة المرتبة الأولى[٢] . وتركز الدول العربية فى برامجها التدريبية على نوعية البرامج ذات الصلة بالمهام التعليمية الأساسية والمهارات المتعلقة بطريقة واساليب التدريس والتى من المتوقع أن تؤدى إلى نجاح المعلم فى أدائه لعمله، كما تهتم هذه الدول بالبرامج المتصلة بالمناهج الدراسية وتطويرها، وبرامج إعداد القادة التربويين، ومن حيث الأساليب المتبعة فى التأهيل أثناء الخدمة يلاحظ أن الأسلوب الشائع هو المحاضرات التى تلقى على المتدربين والمناقشات التى يقودها إما الموجهون العاملون بالوزارة أو الخبراء من اساتذة كلية التربية أو عن طريق الندوات التى تعقد من حين لآخر[٣]

ومن أهم المشكلات التى تواجه التدريب المهنى فى الدول العربية عدم وجود امكانيات بشرية متخصصة للقيام بالتدريب، وقلة الوسائل والامكانات، وانخفاض الدافعية والاستعداد لدى المتدربين، وعدم تخطيط برامج التدريب بالأساليب العلمية السليمة[٤]، وضعف التنسيق والترتيب والتكامل بين إدارات وأجهزة التدريب المختلفة[٥] ، وعدم استخدام الأساليب التدريسية الحديثة، وعدم

(١) فريد كامل أبو زينه وآخرون، مرجع سابق، ص ١٤١.

(٢) محمد عزت عبد الموجود، سهير حجازى، المرجع السابق، ص ٣١، ٣٢.

(٣) فريد كامل أبو زينة وآخرون، مرجع سابق، ص ١٤٧، ١٤٨.

(٤) محمد عزت عبد الموجود وسهير حجازى، مرجع سابق، ص ٣٤.

(٥) فريد كامل أبو زينه وآخرون، مرجع سابق، ص ١٤٧.

توفر الوقت الكافى لتلك البرامج[1] ، وعدم تحديد سياسة أو فلسفة واضحة للتدريب والتأهيل فغالباً ما يلاحظ أن مقررات التدريب واساليبه ما هى إلا صورة مكررة لما سبق أن تلقاه المتدربون من دروس فى كليات التربية عندما كانوا طلاباً، وغالباً ما تغفل برامج التدريب عن متابعة المتدربين، وغالباً ما يقتصر التدريب أثناء الخدمة على المهارات الصفية للمعلمين، أى أنها تتناول الإعداد المهنى التربوى للمعلم، وتفتقر سياسات التدريب إلى تلافى بعض جوانب النقص فى الإعداد الأكاديمى أو إلى تناول المستجدات والتطورات فى حقول المعرفة الأكاديمية المتخصصة[2]

واقع التدريب فى جمهورية مصر العربية

توجد فى ج.م.ع إدارة عامة للتدريب انشئت بقرار وزارى فى ١٩٥٥/٢/١٧ مقرها ديوان الوزارة تتحدد واجباتها فى تحديد مستوى الكفاءة الواجب الاحتفاظ بها لكل وظيفة معنية بالتعليم، وحصر نواحى الضعف والعجز فى هذه المستويات وحاجاتها الدورية ووضع الخطط والبرامج لاستكمال النقص ومتابعة الاحتفاظ بالمستوى المنشود بصفة مستمرة. ومع اتساع اختصاصات الإدارة تبعاً لاتساع أهدافها وفقاً لاحتياجات التدريب المستمرة والمتزايدة اتسعت الادارة وتطورت أجهزتها خلال العامين ١٩٧٠/٦٩، فأصبحت الادارة العامة تضم إدارتين متخصصتين تماماً تتولى كل إدارة منهما تخطيط وتنفيذ ومتابعة مجموعة من البرامج التى يربطها خط واحد ، وتقسم الإدارة إلى عدة أقسام يتخصص كل قسم فى إعداد برامج نوع واحد من التعليم. كما أنشىء مركزان جديدان للتدريب بالإسكندرية وأسيوط بجانب مركز القاهرة الأصلى، يتولى مركز الإسكندرية بصفة عامة تدريب الدارسين من الوجه البحرى، ومركز

(١) محمد عزت عبد الموجود وسهير حجازى، مرجع سابق، ص ٣٤.

(٢) فريد كامل أبو زينه وآخرون، مرجع سابق، ص ١٤٨.

القاهرة للدارسين من القاهرة الكبرى والمديريات القريبة، ومركز أسيوط للدارسين من الصعيد. كما توجد أقسام تدريب بالمديريات التعليمية، ويوجد العديد من أنواع برامج التدريب فهناك برامج التأهيل التربوى لمن لم يعدوا تربوياً، وبرامج استكمال التأهيل، والبرامج التجديدية، والبرامج التوجيهية للمعارين للدول العربية والأجنبية والمعلمين الجدد، وبرامج الموجهين بالمراحل التعليمية قبل بدء العام الدراسى، وكذلك البرامج القيادية، على أن الاقبال على هذه البرامج جميعاً مرتبط أساساً بالترقية والاعارات حيث تكون فرصة الحاصلين على المؤهلات المناسبة والدورات التدريبية اللازمة أكبر من غيرهم(١)

وتواجه برامج تدريب المعلمين فى جمهورية مصر العربية العديد من المشكلات والصعوبات يمكن إجمالها فيما يلى :

أن اختيار المعلمين لحضور الدورات التدريبية يتم عشوائياً، وأن أغلبهم لا يدرون شيئاً عن أهداف برامج التدريب التى يحضرونها، فضلاً عن أنها غير كافية لإشباع حاجاتهم العلمية والمهنية المتجددة وعدم مناسبة أماكن التدريب، وأن مدة البرامج غير كافية واقل المدربين من أعضاء هيئة تدريس الجامعة، بالإضافة إلى عدم وجود أساليب موضوعية لتقويم الدورات(٢)

تعقيب :

مما سبق يتضح أن تدريب المعلمين فى البلاد العربية عامة وفى ج.م.ع خاصة لا يجارى الاتجاهات العالمية فى ميدان تدريب المعلمين أثناء الخدمة ويعانى العديد من المشكلات، فهو لا يستخدم أساليباً متعددة للتدريب، ولا يهتم باتجاهات المعلمين المتدربين وحاجاتهم، وهو صورة مكررة ممسوخة لما تلقاه

---

(١) محمود شمس الدين، مرجع سابق، ص ص ٣٤٢ : ٣٥٧.

(٢) محمد أحمد عوض، تدريب معلمى المواد الفنية الصناعية النظرية والعملية بالتعليم الثانوى الصناعى أثناء الخدمة فى مصر - دراسة ميدانية، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط، ع٤، مارس ١٩٨٩، ص ص ٣٦١ : ٣٦٥.

المعلمون فى إعدادهم الأولى، ولا يسير وفق فلسفة أو سياسة واضحة، ويفتقد إلى المتابعة، ويكرس الانفصال بين جهات الإعداد قبل وأثناء الخدمة، ولا يساعد على تكامل نوعى الإعداد. وهو الأمر الذى يؤكد الحاجة إلى اصلاح تلك البرامج وإعادة صياغتها وتنظيمها فى شكل خطة تحقق هذا التكامل والاستمرار والمتابعة المفقودين فى البرامج الحالية.

خطة مقترحة لمتابعة
خريجى كلية التربية وتدريبهم أثناء الخدمة

أولاً- الأسس التى تستند إليها الخطة :

تمشياً مع الاتجاهات العالمية، وتمشياً مع ما نادت به الدراسات السابقة والأدب التربوى فى مجال التدريب أثناء الخدمة وتحقيقاً للفوائد التالية :

١-التعرف على أوجه القصور فى عمل المدرسين وعلاجها.

٢-التعرف من خلال أوجه قصور المعلمين على أوجه القصور القائمة فى برامج إعداد المعلمين وعلاجها، وهو ما يسمح فى ذات الوقت بأن تبدا برامج التدريب والمتابعة من حيث انتهت برامج الإعداد الأولية.

٣-استخدام اشكال متعددة ووسائل متباينة تسمح بمقابلة ما بين المعلمين من فروق فردية واختلافات فيما يواجهونه من مشاكل تقتضى كل منها أسلوباً ووسائل مختلفة لمواجهتها.

٤-التقويم والمراجعة المستمرة وتعديل تلك البرامج بصفة مستمرة.

٥-الاقتناع والدعم من جانب مديريات التربية والتعليم لخطط المتابعة والتدريب المستمر.

تحقيقاً لتلك الفوائد لابد أن تستند الخطة إلى عدد من الأسس تتمثل فيما يلى :

١-التكامل الذى يعنى أن تلى خطة المتابعة برامج الإعداد الأولى، وأن تكمله، كما يعنى أن تتكامل وسائل وأساليب متعددة ومتباينة فيما بينها لكى تحقق هدف النمو المستمر للمعلم، وأيضاً لبرامج إعداده، وكذلك المسئولية المتداخلة المتكاملة لكليات التربية ومديريات التربية والتعليم.

٢-الاستمرار ويعنى استمرارية التعلم من جانب المعلم (الخريج) على مدى حياته المهنية، ويعنى أيضاً استمرار مسئولية معاهد وكليات إعداد المعلمين عن نموهم ما بعد الخدمة وأثنائها.

٣-المرونة وتعنى قدرة القائمين على الخطة على تعديلها وتطويعها للاستجابة لحاجات الواقع الميدانى المتعددة والمتنوعة.

٤-الشمول ويعنى أن برنامج المتابعة يحقق حاجات جميع المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، وكذلك الحاجات المتنوعة لباقى الفئات المشاركة فى العملية التعليمية بشكل أو بآخر..

٥-الديمقراطية وتعنى أخذ آراء كل من يعنيهم الأمر فى الاعتبار، وأن يكون لكل متدرب الحق فى المشاركة فى تحديد أهداف الخطة ووسائلها، والحق فى النمو المهنى عندما يقرر هو نفسه أنه فى حاجة إليه، وكذلك حق تحديد الجوانب التى يحتاج فيها إلى المتابعة والنمو.

ثانياً - الأهداف المقترحة للخطة :

تم تحديد الأهداف المقترحة للخطة من خلال تطبيق استبيان(*) وجه إلى اساتذة التربية وتعديله بناء على آرائهم على عينة من المعلمين تحقيقاً لمبدأ الديمقراطية والمشاركة فى اتخاذ القرار وحتى يكون المعلمون مقتنعين

(*) تم استقاء الأهداف والخطة المقترحة ككل من دراسة للمؤلف بعنوان خطة مقترحة لمتابعة المعلمين خريجى كلية التربية وتدريبهم أثناء الخدمة، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، مجـ٥، ع٢، اكتوبر ١٩٩١، ص ص ٢٥٩ : ٣٠٩.

بالأهداف، ذلك أن الأهداف المعلنة والمفهومة والمقبولة لدى المتدربين تعد شرطاً يجب توافره فى أهداف البرنامج ككل[1]

وتتمثل تلك الأهداف فيما يلى :

١- نشر المعلومات التربوية.

٢- تقديم العون والمساعدة التى تكفل نمو وتقدم الخريج وتغلبه على الصعوبات التى تصادفه فى النواحى التالية :

(أ) العلميــة.

(ب) التربويــة.

(جـ) الإداريــة.

(د) العلاقات الاجتماعية بالتلاميذ واولياء الأمور والزملاء والرؤساء.

(هـ) الالتزام باخلاقيات المهنة.

٣- متابعة نمو وتقدم الخريج فى النواحى التاليــة :

(أ) علميا.

(ب) تربويـا.

(جـ) إداريــاً.

٤- تدعيم الربط بين الكلية وخريجيها.

٥- تدعيم الروابط بين خريجى الكلية وبعضهم البعض.

٦- تدعيم الروابط بين الكلية والادارات التعليمية والمدارس.

٧- إحاطة الكلية علماً بما يجرى فى الحقل التعليمى، وبالتالى تزويدها بمجالات للبحوث والدراسات التى تمس مشكلات التعليم الحقيقية وترقى بمستواه.

٨- الكشف عن أوجه القوة والضعف فى برامج الإعداد بالكلية ومعالجتها.

وارتفاع نسبة موافقة المعلمين على الأهداف الثلاث الأولى على وجه الخصوص إلى احساس المعلمين بحاجاتهم إلى الدعم والمساعدة فى العديد من

---

(١) لطفى سوريال، مرجع سابق، ص ١٣٣.

المشكلات التى تواجههم، وخاصة فيما يتعلق بالمواد التى تخصصوا فى تدريسها لكثرة التعديلات التى تجرى على المناهج، وكذلك من الناحية التربوية، ربما لنسيان المعلومات التى تلقوها فى فترة إعدادهم الأولى أو إحساسهم بعدم ارتباط ما تلقوه بالكلية من معلومات مع المواقف التى يتعرضون لها أو لعدم معرفتهم بكيفية تطبيقها فى مواقف التدريس الفعلية أو لتقديرهم للتجدد المستر فى تلك المعلومات.

وكانت نسبة موافقة المعلمين على الأهداف الثلاث الأخيرة ضعيفة، مما قد يشير إلى عدم اهتماماتهم بالأهداف التى لا ترتبط مباشرة بعملهم أو عدم احساسهم بقيمة وأهمية البحوث والدراسات التى تتم داخل الكلية واحساسهم بابتعادها عن واقع عملهم الميدانى.

وعموماً فإن تلك الأهداف المقترحة لا تختلف عن الأهداف المعلنة لبرامج التدريب أثناء الخدمة فى الدول العربية عموماً وفى ج.م.ع على وجه الخصوص إلا فى الأهداف الأربع الأخيرة . ولعل ذلك يرجع إلى تولى وزارات التربية والتعليم لمهمة التدريب بمعزل عن كليات التربية أو بأقل قدر من الاستعانة بأعضاء هيئة تدريس كليات التربية وهو ما أشارت إليه دراسة محمد أحمد عوض ١٩٨٩(١) . والوزارات مع هيمنتها على شئون تدريب المعلمين العاملين بها وبأقل قدر من الاستعانة بكليات التربية تسعى مباشرة فى أهدافها إلى رفع مستوى المعلم لرفع مستوى التعليم فى المدارس التابعة لها، غير مدركة لضرورة رفع مستوى برامج الإعداد بكلية التربية، رغم أن كلا الأمرين واحد فرفع مستوى المعلم ورفع مستوى التعليم فى المدارس التابعة لها فى النهاية، ومع ذلك فتلك الأهداف تتمشى بصورة عامة مع الأهداف التى أوردتها العديد من البحوث والدراسات فى مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة بما فى ذلك تلك الأهداف الأربعة الأخيرة المرتبطة بكليات التربية وتطوير البرامج المقدمة فيها

---

(١) محمد أحمد عوض، مرجع سابق، ص ٣٦٤.

حيث تتفق مع الأهداف الواردة فى دراسة جابر عبد الحميد جابر ١٩٨٧ والتى تشتمل على هدف تطوير العمل التربوى فى داخل الكلية نفسها نتيجة لعمليات المتابعة والتقويم[١] ، ودراسة محمد عزت عبد الموجود ١٩٧٥ التى تضع ضمن أهداف التدريب إعطاء نوع من التعزيز لمعاهد وكليات إعداد المعلم عن نوعية وكفاءة خريجيها حتى يتمكن المسئولون فيها من مراجعة خطط وبرامج إعداد المعلم[٢] ، كما تتفق تلك الأهداف مع الاتجاهات العالمية المعاصرة التى تسعى إلى ايجاد هذا الربط بين الكلية والعاملين بالمدارس وتحقيق نوع من التغذية الراجعة لبرامج الإعداد بالكلية وهو ما سبق الاشارة إليه عند عرض الاتجاهات العالمية بشأن النمو المستمر للمعلمين.

ثالثاً - الخطوات الإجرائية :

١- الشكل التنطيمى المقترح للإدارة :

يقترح تكوين لجنة للمتابعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وكليات العلوم والآداب ووكبار المسئولين بمديرية التربية والتعليم، وتسمى تلك اللجنة بلجنة متابعة الخريجين ينبثق عنها مكتب استشارى يتكون من رئيس (يقترح أن يكون عميد كلية التربية أو أحد وكلائها)، وعضوية رؤساء الأقسام بها، ولجنة سكرتارية (يقترح أن تكون برئاسة أحد وكلاء الكلية وعضوية بعض المدرسين المساعدين والمعيدين والموظفين بالكلية أو مديرية التربية والتعليم وذلك نظراً للعبء الإدارى على تلك اللجنة، والتى لا يتوافر لدى أعضاء هيئة التدربيس الوقت الكافى للقيام بهذا العبء)، ولجنة فحص وتحديد المشكلات (يقترح أن تكون من عضو من كل قسم من أقسام الكلية وممثل عن كل مادة

---

(١)جابر عبد الحميد جابر، وسائل متابعة تقييم خريجى كليات التربية، الندوة الثانية لكليات التربية بالعالم العربى، الرياض، ابريل ١١٩٧٨، ص ٧.

(٢)محمد عزت عبد الموجود، مرجع سابق، ص ٧٠.

تخصص من مدرسى قسم المناهج وطرق التدريس بجانب ممثل لكل مادة من موجهى وزارة التربية والتعليم).

وهذا الشكل المقترح يتفق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة التى تميل إلى زيادة الجزء الذى تضطلع به كليات الإعداد ما قبل الخدمة بما يؤدى إلى تحول التدريب إلى شكل من اشكال المتابعة والتعليم المستمر الذى يحقق مزيداً من التعرف على أوجه القصور فى برامج الإعداد وتعديلها وضرورة ايجاد شكل تنظيمى يحقق مزيداً من الترابط بين كليات الإعداد وجهات العمل التى تستخدم خريجيها.

٢- الأشكال المقترحة للبرامج :

(أ) برامج جمعية دورية يتم الدعوة إليها سنوياً فيما يسمى بيوم الخريجين يدعى إلية كل الخريجين بغرض :

١- التعريف بالكلية وإمكاناتها ونشاطاتها وتطورها.

٢- التعريف بأهداف خطة متابعة الخريجين ونوعية المساعدات التى تقدمها.

٣- تقديم نماذج واقعية للمعونات التى يمكن أن تقدمها الكلية.

٤- توعية المدرسين الجدد بالمتاعب التى قد ينزلقون فيها فى بداية عملهم.

٥- تحديد المشتركين فى البرامج بطريقة تطوعية.

(ب) برنامج تدريبى عام : يقدم لجميع المتدربين المادة العلمية المناسبة سواء فى التربية أو فى مادة التخصص، ويتم تقديم هذا البرنامج فى العطلات أو من خلال الإذاعة المحلية على أن يستكمل هذا الأسلوب باستخدام أسلوب المراسلة والتعيينات، وأن يتم توفير المراجع الملائمة لمحتوى هذا البرنامج الذى يجب أن يحوى أحدث التطورات العلمية والتربوية.

(جـ) برامج نوعية : لعلاج مشكلات معينة يتفق عليها عدد مناسب من المدرسين.

(د) برامج فردية : لعلاج مشكلات فردية لدى بعض المعلمين، وبجانب متابعة فردية لجميع المتدربين.

ويقترح فى هذا الشأن لتفرغ المتدربين للتدريب استخدام المجندين بالجيش بدلاء للمدرسين المشتركين فى التدريب كما يتم فى المغرب[1] أو استخدام طلاب الكلية بدلاً منهم ويعتبر هذا فى ذات الوقت تدريباً لهؤلاء الطلاب.

ولعل هذا يتمشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة التى سبق الاشارة إليها، والتى تؤكد ضرورة اللجوء إلى استخدام أساليب وطرق متعددة فى تقديم البرامج التدريبية والاستجابة لآراء المعلمين فى الجوانب التى يحددونها كمجالات يحتاجون فيها إلى المساعدة.

٣- معايير وطرق تحديد محتوى البرامج :

(أ) بالنسبة للبرامج الدورية والعامة يتم تحديد محتواها عن طريق لجنة المتابعة، ويخضع التحديد للمعايير التالية :

١- الجديد من العلم والمعرفة فى مجال التربية والتخصصات العلمية المختلفة خلال العام.

٢- المشكلات التى تحددها لجنة المتابعة والتى ترى ضرورة عرضها لجميع الدارسين.

(ب) بالنسبة للبرامج النوعية : يتم تحديد المحتوى عن طريق المكتب الاستشارى الذى يقوم بتحديد المشكلات التى يعانى منها عدد معين من المعلمين، ويقترح خطة للعلاج ويقوم بتحويلها إلى لجنة الفحص لتحديد محتوى البرنامج العلاجى.

(جـ) بالنسبة للبرامج الفردية : يتم تحديدها بنفس الأسلوب المشار إليه فى البرامج النوعية.

---

(١)د. عبد القادر يوسف، مشكلات إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة، حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، مرجع سابق، ص ١٨٠.

٤- الأدوات المستخدمة فى تحديد المشكلات :

(أ) الملاحظـة : على أن يتم تصميم بطاقة ملاحظة تحلل السلوك التدريسى العام للمدرسين عموماً، وعدة بطاقات تختص كل منها بالسلوك التدريسى لكل مادة بعينها، أو أن يتم الاتفاق على استخدام بطاقات مصممة وموجودة فعلاً من قبل، وذلك عن طريق المكتب الاستشارى، ويقوم بعملية الملاحظة أى موجه، أو الناظر أو عضو هيئة التدريس أو هم معاً مجتمعين.

(ب) تحليل الدروس بعد تسجيلها التسجيل الصوتى أو المرئى وفى هذه الحالة قد يستخدم معاونون كل مهمتهم التسجيل فيغنون بذلك عن أعضاء هيئة التدريس إذا كان وقتهم لا يسمح بالملاحظة على الطبيعة، على أن يتم التسجيل بناء على طلب المعلم حتى يكون مقتنعاً وحتى يقوم بتقديم درسه بطريقة طبيعية دون تكلف بما يسمح بظهور جوانب القوة والضعف فى الأداء، على أن تستخدم عدة تسجيلات لنفس المعلم وليس تسجيلاً واحداً.

(جـ) الاستبيانات والتى يستوفيها المعلمون أنفسهم والنظار والموجهون وربما التلاميذ.

(د) تقارير الموجهين والنظار.

(هـ) النقد الذاتى كأن يرسل المعلم بنفسه مشكلته تفصيلياً إلى اللجنة.

(و) المقابلة الشخصية مع المعلم صاحب المشكلة.

٥- أساليب التقويم المقترحة :

(أ) بالنسبة لتقويم نتائج البرنامج فى المتدربين تستخدم نفس الأساليب والأدوات المستخدمة فى تحديد المشكلات، وبذلك يكون لدينا قياس قبلى وبعدى يظهر أثر البرنامج، بالإضافة إلى نتائج البرنامج التى تنعكس على التلاميذ الذين يدرسهم المعلم المتدرب ويتم قياسها سواء بقياس نتائج تعلم هؤلاء التلاميذ بالامتحانات العادية أو اختبارات تصمم خصيصاً لهذا الغرض.

(ب) بالنسبة لتقويم البرنامج ذاته يتم من خلال استفتاء المتدربين واستفتاء القائمين على البرنامج بالإضافة إلى نتائج البرنامج فى سلوك المتدربين التى تمت الاشارة إليها فى الفقرة السابقة.

وهذا يتفق مع الاتجاهات المعاصرة التى تؤكد استخدام أساليب وطرق متعددة للتقويم، وكذلك ضرورة قياس نتاجات عملية التدريب سواء عن طريق المتدربين أو عن طريق أثرها فى اثراء العملية التعليمية وزيادة فعالية تعلم التلاميذ.

٦- التمويل :

يقترح أن يتم التمويل باسهام من وزارة التعليم والجامعة ونقابة المعلمين وأى هيئات تقدم معونات لهذا الغرض. وينفق من هذا التمويل على المشروعات والبحوث والدراسات والتجارب التى تتم بجانب مكافآت المدربين التى يقترح أن تعامل بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس المشاركين معاملة الساعات الزائدة عن النصاب، أو أن تحدد مكافأة ثابتة لكل منهم، وكذلك مكافآت العاملين المشاركين سواء من الجامعة أو مديرية التربية والتعليم، على أن تكون فى شكل مكافأة شاملة لكل من يعمل بالمشروع.

٧- حوافز المتدربين :

وهى من الأشياء الهامة التى يجب أن توضع فى الاعتبار لجذب المدرسين للتعامل مع تلك البرامج ويقترح منها :

(أ) أخذ نتائج هذه البرامج فى الاعتبار عند الترقية.

(ب) العلاوات الاستثنائية للمشاركين من المعلمين، وكذلك المجيدين منهم.

(جـ) اتاحة الفرصة للدراسات العليا أو الاشتراك فى البحوث التى تجريها الكلية من خلال هذا البرنامج على أن يكون لهذا الاشتراك قيمته وأهميته.

(د) معاملة المعلمين المشتركين من الأقاليم معاملة طلاب الكلية بالنسبة للمواصلات فتصرف لهم اشتراكات مخفضة بالسكك الحديدية فى حدود الزمن اللازم واشتراكات مخفضة بوسائل النقل الداخلية التى تملكها الجامعة.

(هـ) اتاحة فرصة الإقامة والإعاشة فى المدن الجامعية فى عطلات الجامعة الرسمية..

الفصل الرابع

آداب المعلم

دستور أخلاقي لمهنة التعليم

الفصل الرابع

آداب المعلم
دستور أخلاقى لمهنة التعليم

مقدمة:

للمعلم أثر كبير وأهمية عظيمة فى العملية التعليمية، بل وإن عناصر العملية التعليمية يتلقاها الطلاب من خلال المعلم وشخصية المعلم لها أثرها العظيم على طلابه، فالمعلم يتعامل مع الطلاب "ويكونهم من الناحية الجسمية والعقلية والخلقية، فهو مثلهم الأعلى فى سلوكه وأخلاقه، يتأثرون به بالقدوة بطريقة غير مباشرة أكثر من تأثرهم بالوعظ والتلقين لذا فهو فى حاجة ماسة إلى الصفات الخلقية الطيبة حتى يؤثر فيهم وينجح فى مهنته" [١] .

والمعلم فى المدرسة يقوم بالعديد من المهام ويتحمل الكثير من المسئوليات ولذلك كان تقنين أفعاله وسلوكياته أمراً ضرورياً. وهذا التقنين يقتضى وجود دستور لمهنة التعليم يحدد آداب العمل ويحدد الشروط والواجبات والمسئوليات والقواعد المثلى التى يجب أن يسير عليها المعلم، ويحدد أيضاً العقوبات التى تقع على كل من يخالفها. ووجود مثل هذا الدستور الذى يضع المعايير العلمية والعملية والأخلاقية المفروضة على الأعضاء العاملين بمهنة التعليم هو شرط ضرورى ومقوم أساسى لابد منه ليتحول العمل بالتعليم – بل وأى عمل آخر – إلى مهنة[٢]، وهو مايبتغيه جميع العاملين بالتربية والتعليم. ولذلك فإن واجب المعلمين لرفع مستوى المهنة وزيادة احترام أفراد المجتمع لها يقتضى منهم أن يضعوا دستور لمهنة التدريس يلتزم به كل الممارسين لهذه

---

(١) عبد الله زاهى الرشدان، المدخل إلى التربية، عمان : دار الفرقان، ١٩٨٧، ص ٢١٣.

(٢) نازلى صالح أحمد وآخرون، مرجع سابق، ص ١٨، ١٩.

المهنة[1] ، ويكون رادعاً للسلوك الشخصى المنحرف لبعض المدرسين والتى تبدو بعض شواهده فى[2] :

١-الاسفاف فى طلب المال إلى الدرجة التى يراق فيها ماء الوجه بالسعى وراء الدروس الخصوصية.
٢-مخالفة الضمير بعدم القيام بالعمل على الوجه الأكمل طمعاً فى الدروس الخصوصية التى يطلبها التلميذ لاستكمال ما لم يوفه المدرس حقه فى حصته.
٣-إفشاء سرية الامتحانات.
٤-الجمود وعدم النمو المهنى.
٥-عدم السعى لتحسين العملية التعليمية وبذل الجهد لاستعمال ما يتوافر من الوسائل المعينة.
٦-تحكم النزعات القبلية والاختلافات الطائفية.
٧-نفاق المسئولين - من نظار وموجهين ومديرين - وتملقهم.

فضلاً عن أعمال العنف والسب والضرب التى يمارسها بعض المعلمين مع تلاميذهم داخل الفصل وخارجه والتى تنتهى أحياناً بقضايا تنظر أمام المحاكم.

نماذج من الدساتير المعاصرة لمهنة التعليم

يعتبر دستور الاتحاد القومى للتعليم The Code of Ethics of the National Education Association فى أمريكا والذى تم وضعه بواسطة اللجنة التى عينها الاتحاد سنة ١٩٢٩، ثم عُدل سنة ١٩٤١، ثم عُدل مرة أخرى سنة ١٩٥٢، هو دستور مهنة التعليم فى أمريكا، حيث تبنته أغلب الولايات منذ تعديله

---

(١) سعيد إسماعيل على، أوضاع المربين العرب، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٩، ص ٧٤.

(٢) المرجع السابق، ص ص ٥٤ : ٥٦.

سنة ١٩٥٢[١]، وهو يتكون من مقدمة وخمسة مبادىء واسعة، وكل واحد منها متبوع بعدد من المواد التى تشرح ما يجب على المعلم لتنفيذ الالتزام المستهدف فى كل مبدأ. ويمكن ايجازها فيما يلى[٢]:

المبدأ الأول : يرى أن الالتزام الأساسى لمهنة التدريس هو توجيه الأطفال والشباب وإعدادهم ليصبحوا مواطنين منتجين صالحين مقتنعين بأخلاقيات المجتمع الأمريكى، وللوفاء به يجب أن يتعامل المعلم مع طلابه بعدل ودون تحيز، وأن يميز الفروق الفردية ويشجعها، ويشجع الطلاب على صنع قراراتهم وتحقيق أهدافهم وتنمية فهمهم لمزايا وقواعد الديمقراطية الأمريكية، والاعتراف بحق كل طالب فى المعرفة وألا يقبل منهم أى هدايا.

المبدأ الثانى : يتناول العلاقة مع الوالدين ويقرر أن كفاءة العملية التعليمية تعتمد على العلاقات التعاونية مع المنزل، وعلى المعلم للوفاء بذلك أن يقدر المسئولية الأساسية للوالدين تجاه أطفالهم، وأن يسعى لإنشاء علاقة تعاونية ودودة مع المنزل، وأن يساعد الطالب على زيادة ثقته فى أسرته ويتحاشى اشارات الذم التى تقوض من هذه الثقة ويزود الوالدين بالمعلومات التى تخدم اهتمامات أطفالهم، وأن يحتفظ بالمعلومات السرية التى يتلقاها منهم.

المبدأ الثالث : يتناول مهنة التعليم فى علاقتها بالمجتمع، ويرى أن على المدرس للوفاء بالتزاماته تجاه المجتمع أن يتمسك بنموذج السلوك المقبول بواسطة المجتمع ويؤدى واجبات المواطنة، ويشارك فى الأنشطة الاجتماعية بقدر من الاعتبار لباقى التزاماته، ومناقشة القضايا بموضوعية، ويشجع مشاركة أفراد المجتمع فى تشكيل أهداف المدرسة، ويحترم النظام المدرسى ونظام المجتمع والولاية، وأن يعمل لتحسين التعليم فى المجتمع لتنمية حياة المجتمع الأخلاقية والروحية والعقلية.

---

(1) Mayron Lieberman, Education As A Profession, Englewood Cliffs. N. J. , Prentice Hall, INC., 1956, P.419, 420.

(2) Ibid, PP. 422 : 444.

المبـدأ الرابـع : ويتناول التزامات المعلم تجاه المهنة، ولتحقيـق هـذه الالتزامـات فعلى المدرس أن يمارس أنشطته من خـلال القنوات الشرعية، وأن يمتنـع عـن مناقشة المعلومات الخاصة بالعمل والمعلومات السرية مع غير المسئولين، وأن يسعى للتوظف بطريقة مهنية ويتحاشى الممارسات التى لا تعتمد علـى الكفـاءة، وأن يتحاشى المنافسـة غير الشريفة، وأن يتمسك بشروط التعـاقد وألا يعطـى توصية لتوظيف أحد من المعلمين بدون توفر المواصفـات اللازمـة، وعدم قبـول الرشاوى، ولا يشارك فى أعمال ذات عائد خارج ما يقره عقده، وأن يتعاون فـى صنع السياسة المدرسية ويتقبل التزاماته نحـو مجلس التوظيف لحفظ مستويات الخدمة المهنية.

المبـدأ الخامــس : يتحدث عن علاقـات المعلمين بـالآخرين، وبغير المعلميـن العاملين فى المدارس واتجاهاتهم نحوهم ونحو المهنـة، ويرى أن علـى المـدرس أن يتعامل معهم بالطريقة التى يجب أن يعاملوه بها، وأن يقـدم العون والمسـاعدة لزملائه وأن يتحدث عنهم بطريقة لائقة بناءة، وأن يحـافظ علـى عضويـة نشـطة فى المنظمات المهنية، ويسعى لتحقيق الأهـداف التـى تنشدها، وأن يسـعى للنمـو المهنى المستمر، وأن يعمل لجعل مهنة التدريس جذابة فى مثلها وممارسـتها إلـى الحد الذى يجذب الشباب المخلصين للالتحاق بالمهنة.

أما فى قطر، فقد قامت الدولة بوضع ميثاق للمعلم ينتهى بقسم يقسمه كـل معلم بأن يؤدى عملـه بأمانـة واخـلاص وشـرف وبـأقصى كفايـة وقـدرة وفاعليـة تتوافر له وأن يلتزم بمواد الميثاق بكل ما حدده من التزامـات وأن يحـترم قوانيـن التربية والتعليم، وأن يعتز بمهنتـه ويحـافظ علـى كرامتهـا وأن يسـعى للـرفع مـن شـأنها، وأن يلـتزم بـالقواعد الأخلاقيـة الإسـلامية فـى سـلوكه الخـاص والعـام. وتوضع نسخة من الميثاق موقعاً عليها منه فى ملف خدمته وتسـلم نسـخة أخـرى له للاسترشاد بها دوماً فى عمله. وتنص مواد الميثاق على الولاء والاخلاص لله والوطـن والأمـة العربيـة ومهنـة التعليـم، والتمسـك بمبـادىء الديـن الإسـلامى

وتعاليمه، والترفع عن كل ما يشين مهنتهم، وأن يواصلوا التحصيل العلمى، والالتزام بقوانين ونظم المهنة والتعليمات الصادرة عن المسئولين، وأن يكونوا قدوة صالحة لأبنائهم الطلاب فى مظهرهم وجوهرهم، وأن يبذلوا قصارى جهدهم لتوصيل المادة العلمية والالتزام بالحق والعدل والأمانة فى تقويم تحصيل طلابهم والمشاركة فى نشاط مدارسهم، وتوطيد علاقات الزمالة فيما بينهم والتى تقوم على الثقة والاحترام المتبادلين، والالتزام بعقود العمل الخاصة بهم، وعدم القيام بأى عمل آخر إلا بموافقة الوزارة[١]

وقد قامت الأردن بوضع اقتراح لدستور مهنة التدريس نص على أن التدريس رسالة مقدسة ومهنة سامية لابد لها من قواعد أخلاقية تنبثق من فلسفة المجتمع وتحققها، قواعد يتصرف المعلمون على هديها فتحكم سلوكهم العام والخاص، فإن تجاوزها لا يجوز لهم ممارسة مهنة التدريس. كما يتضمن قسماً على التمسك بمبادىء الدين والمحافظة على دستور البلاد، وتدعيم الوحدة العربية والعمل على تحرير أراضيها والاعتزاز بمهنتهم والمحافظة على كرامتها ورفع شأنها والاستزادة من العلم، وأن يكونوا قدوة لطلابهم، ويتضمن قواعد تحدد مسئوليات المعلم تجاه مهنته بأن يحافظ عليها، وأن ينمى علمه ومعرفته وتجاه طلابه بأن تقوم علاقته معهم على أسس قوية من الصبر والجلد والحزم والأمانة والاخلاص والرزانة ورباطة الجأش والمواساه كلما دعت الضرورة، وأن يثنى على جهودهم وان يحترم آراءهم وأفكارهم ويشجعها ويصحح الخطأ منها، وأن يقلع عن العقاب البدنى. وتجاه زملائه : فحدد الأسس التى تقوم عليها علاقاتهم بالتعاون والمرونة والاتزان والصدق والاخلاص وحُسن التعامل والتواد

(١) توفيق مرعى، أحمد بلقيس، أخلاقيات مهنة التعليم، مسقط : المطابع العالمية، ط٢، ١٩٩٠، ص ص ١٨٨ : ١٩٢.

والاحترام، وتجاه الرؤساء بأن يقبل توجيهاتهم، ويعمل بنصائحهم، وأن يتعاون معهم فى مواجهة المشكلات[1]

أما فى مصر فقد قدمت إحدى الدراسات شكلاً مقترحاً بدستور لمهنة التدريس تضمن واجب المعلم نحو مهنته بأن يعتز بها، وألا يقلل من شأنها، وينتهز الفرص للتخلص منها، وأن يسعى وراء المعرفة باستمرار وأن يُسهم إسهاماً إيجابياً فعالاً فى البحوث التربوية الخاصة بنظم التعليم وطرق التدريس، وأن يشترك فى الهيئات التى تسعى لرفع شأن المهنة، وواجبه تجاه نفسه بأن يكون بصفة عامة قدوة لتلاميذ داخل الفصل وخارجه، وواجبه تجاه تلاميذه ألا يفشى أسرارهم وأن يضع مصلحتهم فوق كل اعتبار، وأن يحترم شخصياتهم وأن يلتزم الحياد فى معاملتهم فلا يفرق بينهم، وألا يعطى دروساً خصوصية إلا فى الضرورة وبإذن من المدرسة، وواجبة نحو أولياء الأمور أن يقابلهم ويعاملهم باحترام وأدب، وأن يتعارض معهم لصالح التلميذ، وتجاه زملائه ورؤسائه بأن تقوم علاقته معهم على التعاون والثقة والاحترام المتبادل وعدم التدخل فى شئونهم الخاصة أو افشاء أسرارهم أو انتقادهم[2].

بينما اقترحت دراسة أخرى[3] دستوراً للمهنة تمثل فى خمس مبادىء هى:

المبدأ الأول : فيما يتعلق بالعلاقة بين المعلم وتلاميذه : فعلى المعلم أن يلتزم فى تعاملاته مع تلاميذه العدالة والاحترام والحرية والصدق والنصح والبشاشة وحُسن الخلق وحُسن الكلمة والتعاون والاتزان وعدم العنف والسرية وعدم الاستهزاء أو السخرية وعدم التهديد وعدم الاستغلال والمحافظة على التلاميذ ومتابعة سلوكهم داخل الفصل وخارجه.

---

(١) المرجع السابق، ص ص ١٢٤ : ١٣٠

(٢) سعيد اسماعيل على، المرجع السابق، ص ص ٧٤ : ٨١.

(٣) رجب عبد الوهاب عبد اللطيف، نحو دستور أخلاقى لمهنة التعليم - دراسة ميدانية، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، مجـ٢، ع٤، يوليو ١٩٨٨، ص ص ٢٠٧ : ٢٥٣.

المبدأ الثانى : يتعلق بالعلاقة بين المعلم وزملائه : فعلى المعلم أن يتعامل معهم بالاحترام والخلق الكريم والنصح والتنافس الشريف والبعد عن النميمة وتقديم المساعدة ومشاركتهم فى المناسبات الاجتماعية، والتعاون معهم.

المبدأ الثالث : يختص بالعلاقة بين المعلم وأولياء الأمور : فعلى المعلم أن يتعامل معهم بالترحيب والصدق والاعتراف بحقهم فى المشاركة فى حل مشكلات المدرسة والثقة وتزويدهم بالمعلومات التى تخدم مصالح أبنائهم.

المبدأ الرابع : يختص بسلوك المعلم فى المجتمع فعليه المحافظة على المظهر اللائق، والابتعاد عن الأماكن المشبوهة، والالتزام بالآداب ومراعاة القوانين وعدم التحيز.

المبدأ الخامس : يختص بالتزامات المعلم حيال المهنة، فيلتزم بأخلاقيات مهنية عامة من الالتزام بمواعيد العمل وأداء الواجبات، وعدم قبول الهدايا والاعتزاز بالمهنة، وأخلاقيات تتعلق بالامتحانات والنتائج والتوجيه والارشاد وتطوير المهنة.

وقامت نقابة المعلمين بوضع ميثاق شرف للمعلم فى مصر(1) ونصه يحوى واجبات للمعلم نحو ربه ونحو نفسه ونحو اسرته ونحو مهنته ونحو مدرسته بما فيها من زملاء وتلاميذ، ونحو أولياء الأمور والبيئة ونحو وطنه والوطن العربى والإنسانية. وينتهى بقسم بأن يؤدى عمله بصدق وأمانة وأن يحترم قوانين المهنة وآدابها وأن يلتزم بالميثاق وبذلك فقد ركز الميثاق على الواجبات العامة وترك العديد من المبادىء الأخلاقية التى يجب أن يلتزم بها المعلم.

---

(١) المرجع السابق، ص ص ٢٢٦ : ٢٢٩.

الاطار العام من آداب المعلمين فى الفكر التربوى الإسلامى

مع إعلاء الإسلام من شأن العلم، ارتفع شـأن صناعـة التعليـم، فـاعتبرت فى الفكر التربوى الإسلامى من أشرف الصناعات. فجعل الغزالى صناعة التعليم أشرف الصناعات بعد النبوة[1] ولما كانت مهمة المعلم "افادة العلم وتهذيب نفـوس النـاس عـن الأخـلاق المذمومـة المهلكـة، وارشـادهم إلـى الأخـلاق المحمـودة المسعدة"[2] . فتلك مهمة عظيمة الشأن وصناعة خطيرة الأثر "لذلك تستدعى هـذه الصناعة من الكمال فيمن يتكفل بها ما لا يستدعيه سائر الصناعات"[3] .

من هذا المنطلق نجـد أن الفكـر التربوى الإسـلامى أوجـب علـى المعلـم الالتزام بأخلاقيات وآداب مثالية عاليـة تشـمل جميـع جوانـب حياتـه وتحيـط بهـا، وأوجب الفكر التربوى الإسلامى على المعلم :

أولاً : الالتزام فى حياته وسلوكه بـالآداب والأخلاقيـات التـى يرتضيهـا الإسـلام، لأن مجال الأخلاق فى الإسلام هو الحياة بأسرها، وكل سلوك يصدر عن المسـلم لابد أن يلتزم بالمعايير الإسلامية، سواء كان هذا السـلوك فردياً يتعلـق بـه كفـرد ولا يتعداه إلى غيره أو كـان سـلوكاً يتعلـق بالتعـامل مـع الآخريـن فـى المجتمـع وتتعدى نتائجه حدود الفرد إلى المجتمع المحيط به. بذلك يمكن القـول بـأن الفكـر التربوى الإسلامى ألزم المعلم بآداب فى نفسه وآداب مع غيره.

ثانياً : الالتزام بالسلوكيات المهنية التى تحقق كفاءة الخدمـة التـى تقدمهـا المهنـة، وبذلك يمكن القول بأن الفكر التربوى الإسلامى ألزم المعلم بآداب مهنية.

وترجع مطالبة المعلم بتلك الآداب والأخلاقيات إلى سببين :

---

(١) أبو حامد الغزالى، احياء علوم الديـن مضـاف اليـه تخريـج الحـافظ العراقـى، القـاهرة : دار الغـد العربـى، ط٢، ١٩٨٦، حـ١، ص ٢٣.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٣.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٣.

السبب الأول : أن هذه الأخلاقيات التى يطالب بها الإسلام كل معتنقيه، فأساس الأخلاق فى الفكر الإسلامى هو الشريعة الإسلامية ذاتها، والأصل فى الأخلاق الإسلامية على مذهب أهل السنة يرجع إلى سلطة الدين وأساس هذا الدين القرآن الواجب تعلمه وتعليمه(١) . وقد عنى المسلمون فى مرحلة التعليم الأولى كما يقرر ابن خلدون بتعليم الأولاد القرآن - شعار الدين - وهو أمر درج عليه المسلمون فى جميع أمصارهم فى المشرق والمغرب على السواء(٢)، لذلك ألزموا المعلم بتلك الأخلاقيات لأن من يعلم القرآن لابد أن يعرفه هو أولاً، ومن عرف القرآن لابد أن يعمل به فتجرى أخلاقه على النحو المثالى الذى طالبوه به واشترطوه فى كل معلم.

السبب الثانى : هو ادراكهم لأثر القدوة واقرارهم بأن سيرة الرسول عليه الصلاة والسلام هى قدوة المسلمين، كما قال الله تعالى "**وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا" (الحشر : ٧)، وكما قال "لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيراً**" (الأحزاب : ٢١)، وإذا كانت هذه السيرة بعيدة عن انظار الصبيان، لا يتم التأثر بها إلا بمقدار، فالمعلم ينبغى أن يكون هو نفسه مثالاً حياً للسيرة الفاضلة، ليكون عنواناً على الفضيلة. لهذا أوجب القابسى وغيره أن تكون صفات المعلم حميدة ليتأثر بها الصبيان وتتم بها الفائدة فى التربية الخلقية(٣) . ويؤكد ابن عبد البر هذا المعنى بروايته لحديث الرسول صلى الله عليه وسلم : صنفان من أمتى، إذا صلحا صلحت الأمة، وإذا فسدا فسدت الأمة : السلطان والعلماء"(٤) .

---

(١) أحمد فواد الاهوانى، التربية فى الإسلام، القاهرة : دار المعارف، ١٩٦٨، ص ١١٩.

(٢) عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة العلامة ابن خلدون، تحقيق : حجر العاصى، بيروت : دار ومكتبة الهلال، د.ت، ص ٢٣٤، ٢٣٥.

(٣) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ١٣٢.

(٤) ابو عمر يوسف بن عبد البر النمرى القرطبى، جامع بيان العلم وفضله وما ينبغى فى روايته حمله، صححه وراجعه عبد الرحمن محمد عثمان، المدينة المنورة : المكتبة السلفية، ط٢، ١٩٦٨، ج١، ص ٢٢٦.

أولاً : آداب المعلم فى نفسه :

وهـى فـى مجملهـا آداب تتعلـق بـالفرد نفسـه، ولا تتعـداه إلــى غـيره إلا بطريق القدوة، وهو أمر كبير القيمة فى الفكر الـتربوى الإسـلامى - كمـا اتضـح فيما سبق - ويمكن توضيح هذه الآداب فيما يلى :

١- التقوى ودوام مراقبة الله تعالى فى السر والعلانية، فهو أمين علـى مـا أودع من علوم، وما منح من الحواس[١] . وأساس ذلك أن التقـوى لابـد أن تزجـر الفرد وتنهاه عن الأفعال السيئة والأعمال الرديئة دون ما حاجـة إلـى رقيـب خارجى، فالفرد هو الرقيب على نفسه.

٢- المحافظة على القيام بشعائر الإسلام، وظواهر الأحكـام، كأقامـة الصـلاة فـى المساجد وإفشاء السلام والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر والصـبر علـى الأذى[٢] "وأن يحافظ على الندوبات الشرعية والقولية والفعلية، فيلازم تـلاوة القرآن وذكر الله تعالى بالقلب واللسان"[٣] .

٣- الالتزام بالوقاء اللازم للعلم والهيبة التى لابد منها للمعلم، فمن "تمام آلة العلـم أن يكون مهيباً وقوراً بطىء الالتفات قليل الاشارة لا يصخب ولا يلعـب ولا يجفو ولا يلغو"[٤] وفى هذا يروى ابن عبـد الـبر حديث الرسـول صلـى اللـه عليه وسلم "تعلموا العلم وتعلموا له السكينة والوقار"[٥] .

٤- الالتزام بـالأخلاق الكريمـة والابتعـاد عـن الأخـلاق الرديئـة، ومـن الأخـلاق الكريمـة التـى ينبغـى أن يلـتزم بهـا، التواضـع فـ "مـن أفضـل آداب العـالم

---

(١) عبد الأمير شمس الدين، المذهب التربوى عند ابن جماعة، بيروت : دار اقرأ، ط١، ١٩٨٤، ص ٧٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٧٨.

(٣) المرجع السابق، ص ٧٩.

(٤) ابو عمر يوسف بن عبد البر النمرى القرطبى، مرجع سابق، ص ١٧٧.

(٥) المرجع السابق، ص ١٥١.

تواضعه"[1] والحلم، فمما يروى عن الليث بن سعد قوله لأصحابه : تعلموا الحلم مثل العلم، وقول عطاء بن يسار : لم يؤوشئ إلى شيء "أزين من حلم إلى علم"[2] . وروى عن إبراهيم بن أدهم ومحمد بن عجلان قولهما : ما من شيء أشد على الشيطان من عالم حليم، اذا تكلم تكلم العلم وإن سكت سكت بحلم، يقول الشيطان انظروا كلامه أشد من سكوته"[3] . ومن الأخلاق الردية التى ينبغى أن يطهر منها باطنه وظاهره "الغل والحسد والبغى والغضب لغير الله تعالى، والغش والكبر والرياء والعجب، والسمعة والبخل والخبث والبطر والطمع والفُجر والخيلاء والتنافس فى الدنيا والمباهاة بها والمداهنة" [4] "والغيبة والنميمة والبهتان والكذب والفحش فى القول واحتقار الناس ولوكانوا دونه"[5]

وعلى ذلك يمكن القول بأنها عبارة عن جملة من الآداب والأخلاقيات والسلوك الفاضل المطالب بها كل مسلم، وإنما تكمن قيمة الزام المعلم بها أنها تجعل من المعلم نموذجاً صالحاً للاقتداء به وقدوة لتلاميذه، والخروج عنها بالنسبة للمعلم إضرار وإفساد لا لنفسه فقط، بل لأبناء الأمة الإسلامية الذين يبتليهم الله بالتعلم على يديه، وهو أمر ينبغى اتقاءه والبعد عنه.

٥- الالتزام بالآداب الإسلامية فى مظهره العام، وأن يكون قدوة فى لباسه وهندامه فعليه بالتنظف والتطيب ولبس أحسن الثياب اللائقة بين أهل زمانه قاصداً بذلك تعظيم العلم وتبجيل الشريعة[6]

---

(١) المرجع السابق، ص ١٧١.

(٢) المرجع السابق، ص ١٥٢، ١٥٣.

(٣) المرجع السابق، ص ١٥٢.

(٤) عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص ٨٠.

(٥) المرجع السابق، ص ٨١.

(٦) المرجع السابق، ص ٨٧.

ومع تأكيد أهمية المعلم وأخلاقياته وأثره فى طلابه ومجتمعه بصفة عامة، حيث يملك المعلمون فرص التعامل مع الأطفال والشباب والكبار أيضاً ومشاركتهم أنشطتهم، وبذلك يتحملون مسئولية غرس ودعم المثاليات التى ترقى بالحياة – فى نفوسهم[1]، وبالتالى فإن شخصياتهم ومستويات سلوكهم يجب أن تكون مقننة ونموذجية ذلك "أن الشخصية السوية فى أخلاقياتها وأهدافها وأساليب تعاملها تكون قادرة على انتاج تربية سوية، وبالمقابل فإن الشخصية الفاسدة لاتكون فقط عقيمة فى نواتجها، بل سلبية ومدمرة للناشئة حاضراً ومستقبلاً[2].

ومع ذلك فإننا لا ينبغى أن ننسى أن المعلم بشر وليس فى البشر معصوم أو منزه عن النقائص، ولا ينبغى للدستور الأخلاقى أن يطمح إلى مستويات عالية من المثالية لا يمكن تحقيقها لأن هذا سيكون محبطاً أكثر من أن يكون دافعاً، وبدلاً من أن يحافظ الدستور على أخلاقيات المهنة فإنه قد يكون دافعاً للخروج عليها أو الهرب منها أو اليأس من القدرة على الوصول إلى المستويات العالية التى يتطلبها. فما يسرى على عامة الناس يجب أن يسرى على المعلم ما لم يكن ذلك ضاراً بمتطلبات المهنة ذاتها، فالدستور الذى يهدف إلى تطبيق خدمة كفؤة يجب أن يتحاشى الإصرار على المستويات غير المعقولة من السلوك[3] . وبذلك فإن القول بأن على المعلم أن يكون بطىء الالتفات قليل الاشارة لا يصخب ولا يلعب ولا يجفو ولا يلغو، يقع ضمن هذه المثاليات العالية التى ينبغى الابتعاد عنها، فالبشرية ذاتها تقتضى الالتفات والحركة واللعب والصخب فى بعض الأحيان وفى بعض المناسبات، بل إن بعض المناسبات المدرسية.. كالحفلات والرحلات الترفيهية تقتضى من المعلم أن ينزل إلى مستوى طلابه فيجرى معهم ويلعب معهم ويصخب دون إسفاف ودون إضرار بالاحترام المتبادل بين المعلم والتلميذ.

وفى ضوء ذلك يمكن القول بأن المعلم المسلم يجب ان يلتزم بما يلى :

---

(1) American Association of School Adminstrators, Op. Cit., P.233.

(٢) محمد زياد حمدان، المعلم – مواصفاته ومسئولياته فى التربية المدرسية، مرجع سابق، ص ١٢.

(3) Myron Lieberman, Op.Cit, P.417.

١- المحافظة على الآداب الإسلامية فى الظاهر والباطن.

٢- القيام بالشعائر الدينية على وجهها المطلوب.

٣- أن يكون قدوة ومثالاً فى سلوكه داخل الفصل وخارجه.

٤- أن يكون قدوة فى مظهره ولباسه، وأن يلتزم بآداب الملبس الإسلامى.

ثانياً : آداب المعلم مع الغير :

فالمعلم فى الفكر الإسلامى مطالب باعتبارات عديدة تتعلق بعلاقاته بأفراد المجتمع وسيرته فى المجتمع بصفة عامة، فهو مطالب بمعاملة الناس بمكارم الأخلاق من طلاقة الوجه وإفشاء السلام وإطعام الطعام وكظم الغيظ وكف الأذى عن الناس واحتماله منهم والايثار وترك الاستئثار والانصاف وشكر التفضل والسعى فى قضاء الحاجات وبذل الجاه والشفاعات والتلطف بالفقراء والتحبب إلى الجيران والاقرباء وتصحيح أخطائهم وارشادهم برفق وتلطف كما كان يفعل رسول الله صلى الله عليه وسلم مع الاعرابى الذى بال فى المسجد[1] وأن يجنب نفسه مواضع التهم. وإجمالاً يمكن القول بأن المفكرين المسلمين طالبوا المعلم بأخلاقيات مثالية، ومن مثل ذلك القول بأن على المعلم أن يحتمل أذى الناس، وفيه يمكن القول بأن المعلم نفسه ليس إلا واحداً من آحاد الناس إن جاز مطالبته بحُسن معاملة الناس جاز مطالبة الناس بحُسن معاملته، وإن لم يجز مطالبة الناس باحتمال أذى المعلم لم يجز مطالبة المعلم باحتمال آذاهم أيضاً. على أن مثل هذه الآداب التى ألزم بها المفكرون التربويون المسلمون المعلم كانت نتيجة "أن الفروق بين المعلم والعالم غير قائمة فى ذلك الوقت"[2] ، والعلماء كانوا يقومون بدور تعليمى لا يرتبط بالمقبلين عليهم للتعلم منهم فقط بل يمتد أيضاً إلى المجتمع باسره فيتصدرون للأفتاء وتعليم أمور الدين للعامة، وهو أمر يجب معه آلالتزام بتلك الأخلاقيات، وإلا كان ذلك وبالا على المجتمع كله،

---

(١) عبد الامير شمس الدين، مرجع سابق، ص ٨٠.

(٢) سعيد اسماعيل على، أوضاع المربين العرب، مرجع سابق، ص ١١.

ولذلك يروى ابن عبد البر عن الرسول قوله صلى الله عليه وسلم :"صنفان من أمتى إذا صلحا صلحت الأمه وإذا فسدا فسدت الأمة : السلطان والعلماء"[1] ، أما وقد أصبح اليوم هناك تمييز بين اللفظين، فلم يبق للمعلم من ذلك إلا أنه جزء من المجتمع له دور فيه كفرد يؤثر فيه ويتأثر به، فإنه يمكن القول بأن المعلم المسلم يجب أن يلتزم فى هذا الجانب بما يلى :

١- ان يحافظ على حُسن سيرته بين الناس ونقاء سمعته، وأن يبتعد عن كل ما يشينه بينهم.

٢- أن يكون عاملاً من عوامل التماسك الاجتماعى، وألا يسعى بين الناس إلا بالخير.

ثالثاً : الآداب المهنية :

١- الابتعاد عن كل ما يشين المهنة :

(أ) ومن ذلك عدم القيام بأى عمل آخر مع مهنة التدريس حيث يشترط ابن جماعة فى المعلم أن ينزه علمه عن دنى المكاسب ورذيلها وعن مكروهها عادة وشرعاً كالحجامة والدباغة والصرف والصياغة[2] .

ومن الواضح أن المدرس الفعال الذى يعمل بجد يستهلك وقتاً طويلاً فى عمله ومتطلباته ولا يتاح له إن هو وفى بها بعد ذلك الالتزام بشىء آخر فالتدريس يحتاج إلى وقت وجهد فى الإعداد والمتابعة المتقنة والدراسة[3]، التى تتم بعد وقت العمل الرسمى، غير أن ضغوط الحياة الاقتصادية تقتضى أن يعوض المعلمون عن ذلك بمرتبات مجزية تغنيهم عن الأنشغال عن عملهم الأصلى ومتطلباته بالعمل مساءً فى أعمال أخرى والوضع الاجتماعى المتميز للمعلم يقتضى منه إذا اضطرته الظروف الاقتصادية،

---

(١) ابو عمر يوسف بن عبد البر النمرى القرطبى، مرجع سابق، ص ٢٢٦.

(٢)عبد الامير شمس الدين، مرجع سابق، ص ٧٨.

(3) Josheph F. Calahan, Op.Cit, P.296.

ولم تكفه مرتبات المعلمين أن ينتقى العمل الذى يعمله فى فترة فراغه والذى لا يؤدى إلى الإخلال بمستلزمات وواجبات المهنة - أما نوعية العمل فالإسلام لم يحدد أعمالاً كريمة وأعمالاً مشينة، وربما يكون الدافع إلى منع المعلمين من الإشتغال بتلك الأعمال - فيما كتب المفكرون المسلمون الأوائل - كما ذكرنا سابقاً - أن المعلم فى تلك الفترة كان مطالباً بتعليم الصبية القرآن وقد تلحقه بعض النجاسات التى تمنعه من مس المصحف إن هو مارس مثل تلك الأعمال. ولذلك فلا يجوز الاستناد إلى النص السابق فى منع المعلم من أى عمل سوى ما يمس كرامة المهنة وما يمنعه من أداء واجباته بشكل مرض.

(ب) ومما يشين المهنة ويقتضى الابتعاد عنه السعى بعلمهم إلى ذوى السلطان والمال، حيث يطالب ابن جماعة المعلم أن يصون علمه ولا يذله بذهابه ومشيه به إلى غير أهله من أبناء الدنيا من غير ضرورة ولا حاجة، أو إلى من يتعلمه منه منهم، وإن عظم شأنه وكثر قدره، "فإن دعت الحاجة إلى ذلك أو ضرورة، أو اقتضت مصلحة دينية راجحة على مفسدة بذله وحسنت فيه نية صالحة، فلا بأس"[١] . وفى ذلك يقول الغزالى أن المال وما فى الدنيا خادم البدن والبدن مركب النفس ومطيتها، والمخدوم هو العلم، إذ به شرف النفس، فمن طلب العلم المال كان كمن مسح أسفل مداسه بوجهه لينظفه، فجعل المخدوم خادماً والخادم مخدوماً، وذلك هو الانتكاس على أم الرأس "وينعى على البعض تحملهم الذل فى خدمة السلاطين لاستطلاق الجرايات"[٢] ورغم أن المقصود بما جاء فى هذه الأقوال هم العلماء -وليس كل المعلمين علماء - ومنهم تؤخذ الفتوى فقد يعينون سلطاناً جائراً بمصاحبتهم له ويزينون له عمله، ويشير إلى ذلك ما رواه الغزالى عن

---

(١) ابو حامد الغزالى، مرجع سابق، ص ٩٤.

(٢) المرجع السابق، ص ١١٦.

سحنون "علماء زماننا شر من علماء بنى اسرائيل يخبرون السلطان بالرخص وبما يوافق هواه ولو أخبره بالذى عليه وفيه نجاته لاستثقلهم وكره دخولهم عليه وكان ذلك نجاة لهم عند ربهم" [1] ومع ذلك يبقى من هذا القول مصاحبة ذوى السلطان للاستفادة منهم ويصدق ذلك على بعض المعلمين فى كل زمان ممن ينافقون ذوى النفوذ ومن يملكون لهم منفعة ابتغاء هذه المنافع، وذلك ما ينبغى أن يبتعد عنه المعلم وإلا خالف الآداب الإسلامية ولم يصلح أن يكون قدوة لابنائه التلاميذ. وعدم الانتقال إلى المتعلم وهو ما ينطبق على بعض الدروس الخصوصية.

(جـ) ومن ذلك أيضاً السعى للحصول على مازاد عن الأجر - ويدخل فى هذا ما يشيع فى عصرنا من الدروس الخصوصية وغيرها من طرق اكتساب ما يزيد على الأجر المعلوم، والهدايا التى تقدم فى المناسبات وتكاد تصل إلى حد الجبر - وفى ذلك يقول ابن سحنون أنه "لا يحل للمعلم أن يكلف الصبيان فوق أجرته شيئاً من هدية وغيرذلك، ولا يسألهم فى ذلك، فإن أهدوا إليه على ذلك فهو حرام، إلا أن يهدوا من غير مسألة، إلا أن تكون المسألة منه على وجه المعروف، فإن لم يفعلوا فلا يضربهم فى ذلك، وأما إن كان يهددهم فى ذلك فلا يحل له ذلك، أو يخليهم إذا أهدوا له، لأن التخلية داعية إلى الهدية وهو مكروه"[2] ويتفق القابسى مع ابن سحنون فى ذلك وينقله عنه ويزيد عليه تفصيلاً بقوله، وأما سؤالك عما يكلفه المعلم الصبيان أن يأتوه به من بيوت آبائهم - يريد بغير أذن آبائهم - أو حمله الصبيان بغير تكليف من المعلم، وكان ذلك من الطعام أو غير الطعام - وإن قل قدره - فهذا لا يحل للمعلمين أن يأمروا به ولا أن يقبلوه إن أتى لهم وإن لم يأمروا به إلا بإذن آبائهم ويسلم أيضاً من أن يكون ما أذن الآباء فى ذلك

---

(١) أبو حامد الغزالى، مرجع سابق، ص ٩٤.

(٢) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ٣٥٨.

على وجه الحياء وتقية اللائمة[1] وفى ضوء ذلك يمكن القول بأن المعلم يجب أن يلتزم بما يلى :

١- الامتناع عن ممارسة أى عمل إضافى يشين مهنة التعليم أو يعوق وفائه بمتطلبات مهنة التدريس.

٢- الابتعاد عن النفاق الاجتماعى الذى يبغى من ورائه الحصول على بعض المكاسب التى ليست من حقه أياً كان نوعها ترقية أو مكافأة أو غيره.

٣- عدم طلب الهدايا من التلاميذ وعدم قبولها منهم.

٤- عدم الانتقال إلى المتعلم بالامتناع عن تقديم الدروس الخصوصية إلا فى حالات معينة لها ضرورة ملحة خاصة.

٢- مواصلة النمو العلمى :

فالمعلم يجب أن يتصف بالجد والاجتهاد ومواصلة النمو العلمى، ذلك أن المعلم دائماً فى حاجة إلى المعرفة الممتازة حتى يكون مدرساً فعالاً ناجحاً[2]، وهو ما يوصى ابن جماعة به المعلم وألا يستنكف أن يستفيد ما لا يعلمه ممن هو دونه منصباً أو نسباً أو سناً، بل يكون حريصاً على الفائدة حيث كانت، فالحكمة ضالة المؤمن يلتقطها حيث وجدها. ودوام الحرص على الازدياد بملازمة الجد والاجتهاد، ولايضيع شيئاً من أوقات عمره فى غير ما هو بصدده من العلم والعمل إلا بقدر الضرورة[3] ويوافقه القابسى فى ذلك معللاً بأن الاجتهاد من جانب المعلم واجب حتى يوفى ما يجب عليه للصبيان فإن وفى طاب له ما يأخذه من أجر[4] ويقول به أيضاً ابن سحنون فى معرض وفاء المعلم بالأجر الذى أخذه وأن هذا يقتضى منه ألا ينشغل عن الصبيان غير أنه يقول أنه لا بأس أن ينظر فى العلم فى الأوقات التى يستغنى الصبيان عنه، مثل أن يصيروا إلى

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٢٣.

(2) Tom E.C.Smith, Op.Cit, P.295.

(٣) عبد الامير شمس الدين، مرجع سابق، ص ص ٨٢ : ٨٤.

(٤) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ٣١٢.

الكتاب وإملاء بعضهم[١] . وإذا كان النمو المهنى والسعى إلى الاستزادة من المعرفة يقتضى الاعتراف بالقصور أولاً فإن الغزالى يدعو إلى ذلك حينما يحذر المعلم أن يكون حظه من العلم انكار ما جاوز حد قصوره، ويرى أن فى ذلك هلاكه، فقد هلك المتحذلقون[٢] من العلماء الذين زعموا أنهم أحاطوا بعلوم العقل. وفى ذلك يروى ابن عبد البرقول بعض العلماء "ليس معى من العلم إلا أنى أعلم أنى لست أعلم"[٣]، وقول مسروق "وكفى بالمرء جهلا أن يعجب بعلمه"[٤] .

ويجمع ابن عبد البر الأمر باستمرار التعلم وطرق الوصول إلى ذلك فيما يرويه عن الخليل بن أحمد من قوله "اجعل تعليمك دراسة لك واجعل مناظرة العلم تنبيها بما ليس عندك، وأكثر من العلم لتعلم وأقلل منه لتحفظ"[٥] . فسبيل استمرار التعلم هو الحرص على الدرس الذى يقدمه المعلم لتلاميذه والبحث والاستقصاء قبل أن يستقر على ما يقدمه لتلاميذه، وهو فى حد ذاته يزيد علمه وينميه فضلاً عن افادته فى اجادة الدرس، وكذلك فاللقاءات والنقاشات مع الزملاء وسيلة ثانية يستطيع من خلالها أن يتعلم منهم ما لا يعرفه وخاصة إذا أضفنا إلى ذلك ما نقله ابن عبد البر من قول الحكماء "إذا جالست العلماء فكن على أن تسمع أحرص منك على أن تقول "وقول الحسن بن على لابنه" وتعلم حسن الاستماع كما تتعلم حسن الصمت، ولا تقطع على أحد حديثاً وإن طال حتى يمسك[٦] ومن أكثر من مذاكرة العلماء لم ينس ما علم، واستفاد مالم يعلم"[٧] ، وأخيراً الإكثار من البحث والاطلاع والقراءة.

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٦٤، ٣٦٥.

(٢) أبو حامد الغزالى، مرجع سابق، ص ١٣٩.

(٣) ابو عمر يوسف بن عبد البر النمرى القرطبى، مرجع سابق، ص ١٥٩.

(٤) المرجع السابق، ص ١٨٣.

(٥) المرجع السابق، ص ١٥٧.

(٦) المرجع السابق، ص ١٥٧.

(٧) المرجع السابق، ص ١٧٩.

ومن وسائل النمو المهنى : البحث والتصنيف والتأليف، ويوجب ابن جماعة على المعلم الاشتغال بالتصنيف والجمع والتأليف مع تمام الفضيلة، وكمال الأهلية بكثرة التفتيش والمطالعة والتنقيب والمراجعة[1]

وعلى ذلك فالواجب على المعلم فى الإسلام أن يلتزم بـ :

١- مواصلة النمو العلمى والمهنى وتجديد درسه بصفة مستمرة.

٢- الحرص على وسائل النمو العلمى البحث والقراءة والاطلاع ومناقشة الزملاء وحضور اللقاءات والمقابلات التى تفيده فى نموه العلمى والاستماع إلى توجيهات الخبراء وعلمهم، والتأليف ما توفرت له مقومات ذلك.

٣- الاعتراف بالحاجة إلى النمو المستمر فالاستكفاء يعنى الجهل.

٤- تجديد درسه دائماً بصفة مستمرة تمشياً مع أحدث ما وصل إليه العلم فى مجال تخصصه.

٣- فى درسه وتعليمه :

فالمعلم يجب أن يلتزم فى درسه سلوكيات معينة تجعل درسه جيداً مفهوماً :

(أ) أن يختار المكان الذى يراه منه جميع تلاميذه وهو ما ذكره ابن جماعة بقوله "أن يجلس بارزا لجميع الحاضرين"[2] والاقتصاد فى الحركات وتقدير الضرورة فى حركاته وأفعاله فهو يجب أن يلتفت إلى الحاضرين التفاتاً قصدا بحسب الحاجة، ويخص من يكلمه أو يسأله أو يبحث معه على الوجه عند ذلك بمزيد التفات إليه وإقبال عليه"[3]

---

(١) عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص ٨٤.

(٢) المرجع السابق، ص ٨٨.

(٣) المرجع السابق، ص ٨٩.

(ب) أن يراعى فى القاء درسه الوضوح فى اللفظ والنطق فيصل فى درسه ما ينبغي وصله ويقف فى مواضع الوقف ومنقطع الكلام" ولا يرفع صوته زائداً عن الحاجة ولا يخفضه خفضاً لا يحصل معه كمال الفائدة"[١] .

(جـ) أن يعد درسه ويرتبه بحيث لايطيل الدرس تطويلاً يمل، ولا يقصره تقصيراً يخل، ويراعى فى ذلك مصلحة الحاضرين فى الفائدة والتطويل، ولا يبحث فى مقام أو يتكلم على فائدة إلا فى موضع ذلك، فلا يقدمه عليه ولا يؤخر عنه إلا لمصلحة تقتضى ذلك وترجحه"[٢]، وأن يوضح مواطن الغموض فى حينها "ولا يذكر شبهة فى الدين فى درس يؤخر الجواب عنها إلى درس آخر بل يذكرها جميعاً"[٣] .

(د) أن يكرر ويعيد ما ظن أنه غير مفهوم حتى يفهم، وفى ذلك يقول ابن عبد البر "ووجب على العالم إذا لم يفهم أن يكرر كلامه ذلك حتى يفهم عنه" .. وذلك عندهم "ليفهم عنه كل من جالسه من قريب وبعيد، وهكذا يجب أن يكرر المحدث حديثه حتى يفهم عنه أنه قال، وأما إذا فهم عنه فلا وجه للتكرير"[٤]، على أنه يجب عليه أن يلاحظ أنه من الممكن أن يمله من فهمه إلى أن يفهمه كل من سمعه[٥] ، فعليه ألا يكون مملاً فى تكراره بتغيير مستوى الشرح وتغيير المثال وتغيير الألفاظ وغير ذلك.

(هـ) أن يبذل قصارى جهده لترغيبهم في العلم وحُسن تعليمهم بمراعاة قدرات الطلاب والفروق الفردية بينهم، فعليه أن يحرص على تعليمه وتفهيمه ببذل جهده وتقريب المعنى له من غير اكثار لا يحتمله ذهنه أو بسط لا يضبطه حفظه، ويوضح - لمتوقف الذهن - العبارة ويحتسب إعادة الشرح له

---

(١) المرجع السابق، ص ٩٠، ٩١.

(٢) المرجع السابق، ص ٩٠.

(٣) المرجع السابق، ص ٩٠.

(٤) ابو عمر يوسف بن عبد البر النمرى القرطبى، مرجع سابق، ص ١٦٩.

(٥) المرجع السابق، ص ١٧٠.

وتكراره، ويبدأ بتصوير المسائل ثم توضيحها بالأمثلة، ويذكر الأدلة والمآخذ لمحتملها. ويبين له معانى أسرار حكمها وعللها، وما يتعلق بتلك المسألة من فرع وأصل "بعبارة حسنة الأداء، ولا يلقى إليه ما لم يتأهل له لأن ذلك يبدد ذهنه ويفرق همه"[١] وهو ما يوافق عليه الغزالى "بأن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقى إليه ما لا يبلغه عقله"[٢]، وألا يلقى إلى المتعلم إلا الجلى اللائق به ولا يذكر له أن وراء هذا تدقيقاً وهو يدخره، لأن ذلك يفتر رغبته فى الجلى ويشوش عليه قلبه[٣] ويوافقه ابن عبد البر بما يسوقه من قول ابن مسعود "ما أنت محدث قوماً حديثاً لا يبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنه[٤]، وما يرويه من قول هشام بن عروة أن أباه قال له "ما حدثت أحداً بشىء من العلم قط لم يبلغه عقله إلا كان ضلالاً عليه"[٥] .

(و) أن يسمح بالنقاش لتحقيق الفائدة وإزالة الجهل أو اللبس شريطة أن يفهم السؤال جيداً، إذ عليه أن يلازم الآنصاف فى بحثه "ويسمع السؤال من مورده على وجهه، وإن كان صغيراً، ولا يترفع عن سماعه فيحرم الفائدة. وإذا عجز السائل عن تقرير ما أورده أو تحرير العبارة فيه لحياء أو قصور، ووقع على المعنى، عبر عن مراده، وبين وجه ايراده، ورد عليه وأجاب" [٦] وإذا لم يفهم السؤال فليتحر ذلك فقد "أوصى يحيى بن خالد ابنه جعفر فقال: لا ترد على أحد جواباً حتى تفهم كلامه، فإن ذلك يصرفك عن جواب كلامه إلى غيره ويؤكد الجهل عليك، ولكن أفهم عنه فإذا فهمته

---

(١) عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص ١٠٠.

(٢) ابو حامد الغزالى، مرجع سابق، ص ٩٦.

(٣) المرجع السابق، ص ٩٧.

(٤) ابو عمر يوسف بن عبد البر النمرى القرطبى، مرجع سابق، ص ١٦٣.

(٥) المرجع السابق، ص ١٦٣.

(٦) عبد الامير شمس الدين، مرجع سابق، ص ٩٢.

فأجبه، ولا تعجل بالجواب قبل الاستفهام، ولا تستحى أن تستفهم إذا لم تفهم، فإن الجواب قبل الفهم حمق"[1] .

(ز) ألا يغالط ولا يجيب إلا الاجابة الصحيحة، فإن لم يعرفها ذكر ذلك فإن غير ذلك يفقده ثقة طلابه فعليه أن "يتروى فيما يجيب به وإذا سئل عما لم يعلمه قال لا أعلمه أو لا أدرى، فمن العلم أن يقول لا أعلم، وعن بعضهم لا أدرى نصف العلم، وعن ابن عباس إذا أخطأ العالم لا أدرى اصيبت مقالته" وأعلم أن قول المسئول لا أدرى لا يضيع قدره، كما يظنه بعض الجهلة، بل يرفعه لأنه دليل على عظم محله وقوة دينه وتقوى ربه وطهارة قلبه وكمال معرفته وحُسن تثبيته، ومن تركها ربما اشتهر خطأه بين الناس فيقع فيما يفر منه، ويتصف عندهم بما احترز عنه[2] . وفى مثل ذلك يقول الغزالى "وإن سئل عما يشك فيه قال : لا أدرى ومن سكت حيث لا يدرى لله تعالى فليس بأقل أجراً ممن نطق لأن الاعتراف بالجهل أشد على النفس" [3] . وهذه سمة التواضع العلمى، ولا تخلو أيضاً من الأمانة وهى فى عصرنا هذا تحتل مكاناً كبيراً من الأهمية، ذلك أن الانفجار المعرفى يجعل من المستحيل للمعلم أن يلم بكل صغيرة وكبيرة فى مجال تخصصه رغم سعيه للتعلم المستمر، وكثيراً ما يصادف نتيجة التدريس لمجموعات كبيرة أسئلة لم يتوقعها، ولم يستعد لها، وهنا لابد من الاعتراف، ومعالجة الأمر بطريقة تربوية.

(حـ) أن يختتم درسه بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة "يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم[4] . وأن يطالب الطلبة فى بعض الأوقات بإعادة

---

(١) ابو عمر يوسف بن عبد البر النمرى القرطبى، مرجع سابق، ص ١٧٩.

(٢) عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص ٩٢، ٩٣.

(٣) ابو حامد الغزالى، مرجع سابق، ص ١١١، ١١٨.

(٤) عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص ١٠١.

المحفوظات، ويمتحن ضبطهم لما قدم لهم من القواعد المهمة والمسائل الغريبة، وليختبرهم بمسائل تتبنى على أصل قدره أو دليل ذكره"[١]

(ط) استخدام الثواب والعقاب فمن أظهر الفهم عند التقويم بتكرار الإصابة فى الجواب شكره وأثنى عليه - ما لم يخف عليه شدة الأعجاب - ومن لم يفهمه تلطف فى إعادة له ومن يراه مقصراً ولم يخف نفوره عنفه على قصوره وحرضه على ما يقتضى علو الهمة ونيل المنزلة فى طلب العلم لا سيما إن كان ممن يزيده التعنيف نشاطاً والشكر انبساطاً" [٢] ، وفى ذلك اشارة إلى مراعاة الفروق الفردية فى استخدامه للثواب والعقاب وهو ما يقره أيضاً ابن عبد البر فيما يرويه عن الخليل بن أحمد من وقوله "إذا أخطأ بحضرتك من تعلم أنه يأنف من ارشادك فلا ترد عليه خطأه، لأنك إذا نبهته على خطئه أسرعت إفادته واكتسبت عداوته" [٣] - فالمعلم يبنى استجابته بتلك الطريقة على علمه بشىء فى المتعلم يختلف فيه عن الآخرين على أن استخدام العقاب على وجه الخصوص يجب أن يكون فى مواضعه فلا يعاقبهم إلا لمنافعهم ولا يعاقب فى وقت الغضب، فلا بأس فى رأى ابن سحنون أن يضربهم لمنافعهم، ولا يجاوز بالأدب ثلاث إلا بإذن الأب فى أكثر من ذلك إذا آذى أحداً أو اشتغل باللعب والبطالة ولا يجاوز أيضاً عشرة[٤] . وهو موقف يتفق فيه معهم القابسى حيث يرى ألا يكون المعلم عبوساً دائماً لأن ذلك من الفظاظة الممقوتة ويستأنس الصبيان بها فيجترئون عليه ولكن له أن يستعملها لتأديبهم، وقد يصحبها بالضرب قدر الاستئهال الواجب فى ذلك الجرم، وألا يتبسط إلى حد الاستئناس فى غير تقبض موحش، ولكن لا يغضب على التلميذ فيوحشه إذا كان محسناً. ويضع

---

(١) المرجع السابق، ص ١٠١.

(٢)المرجع السابق، ص ١٠١، ١٠٢.

(٣) ابو عمر يوسف بن عبد البر النمرى القرطبى، مرجع سابق، ص ١٥٤.

(٤) أحمد فؤاد الاهوانى، مرجع سابق، ص ٣٥٦.

شروطاً للضرب أيضاً ألا يزيد على ثلاثة، ولأمور متعلقة بالاخلال بواجباته كتلميذ، ودون سب، وألا يعاقب فى حالة الغضب، ولا يضر بهم إلا لمنافعهم. أما الضرب فى الغضب فهو لراحة نفس المعلم وهذا ليس عدلاً، وألا يزيد عن ثلاث إلا بإذن ولى الأمر، وأن يكون الضرب مؤلماً ولكن لا يتعدى الألم إلى التأثير المشنع أو الموهن المضر، وأن يتجنب ضرب الرأس والوجه، والعقاب الموجع منذ البداية هنا أمر ضرورى لأن التجارب توضح أن الكائن الحى فى حالة التدرج فى العقاب يميل إلى الكيف مع كل مستوى لاحق من مستويات العقاب، وأن هذا التكيف يمكن أن يكون كافياً للقضاء على أثر العقاب حتى عندما يصل إلى أشد مستوياته[١]

(ك) أن يراقب حضور الطلاب فإذا "غاب بعض الطلاب أو ملازمى الحلقة زائداً عن العادة سأل عنه وعمق يتعلق به، فإن لم يخبر عنه بشىء أرسل إليه أو قصد منزله بنفسه وهو أفضل"[٢]، وهو أمر يؤكد العلاقة التعاونية بين المدرسة والمنزل، ويساعد فى سد الكثير من فرص الانحراف والخطأ.

(ل) ألا يتحدث بما لا يليق عن غير المادة التى يدرسها حيث يرى الغزالى أن واجب المعلم "ألا يقبح فى نفس المتعلم العلوم التى وراءه كمعلم اللغة إذ عادته تقبيح علم الفقة"[٣] .

وإجمالاً فإن الفكر التربوى الإسلامى يوجب على المعلم أن يجيد المادة والطريقة معاً، ويطالبه بمستوى عال من الكفاءة فى درسه لا تزيد عليها العلوم التربوية الحديثة سواء فى القاء الدرس أو التقويم أو ادراة الفصل أو الثواب والعقاب، ولا يحتاج إلى تعليق، ومنها يمكن القول بأن المعلم مطالب فى آداب درسه بـ :

---

(١) ارنوف وتينج، سيكولوجية التعلم، ترجمة : عز الدين الأشول وآخرين، القاهرة : مطابع الأهرام التجارية، ١٩٨٤، ص ١١٧.

(٢) عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص ١٠٥.

(٣) ابو حامد الغزالى، مرجع سابق، ص ٩٦.

١- أن يبذل قصارى جهده لإعداد وعرض وتقديم درسه وتقويم فهم طلابه بالصورة اللائقة وبصفة مستمرة.

٢- أن يراعى الفروق الفردية بين طلابه فى شرحه أو تطبيقه للثواب والعقاب .

٣- ألا يعاقب انتقاماً، وأن يكون عقابه محدوداً.

٤- أن يتيح للطلاب فرص النقاش والتساؤل بما يدعم فيهم الروح العلمية الديمقراطية وآداب الإسلام فى التعامل والمناقشة.

٥- ألا يغالط وألا يقدم للطلاب معلومة أو اجابة إلا إذا كان متأكداً من صحتها وإن كان لا يعرف فلا حرج فى أن يعلن ذلك بالطريقة التى يراها مناسبة ومفيدة ومربية للطلاب.

٦- أن يتفقد أمور طلابه ويسأل عمن يفتقده منهم ويعالج أسباب غيابه والمشكلات المترتبة عليه.

٧- ألا يتحدث بسوء عن غير مادته التى يدرسها غيره.

٤- فى علاقاته المهنية :

(أ) مع تلاميذه :

١- أن يعاملهم برفق حيث يقول الغزالى من واجب المعلم "الشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه" [(١)]، وهو ما يوافق عليه القابسى اذ يأمر المعلمين بالرفق مع الصبيان محتجاً بأن العفو محبوب مع المذنبين من الكبار، وقد حث الله عليه، ولذلك فهو واجب مع الصبيان لصغر سنهم، وطيش أعمالهم، وضيق عقولهم، وقلة مداركهم، فيوصيهم قائلاً : ومن حسن رعايتهم أن يكون بهم رفيقاً معتمدا على المأثور من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم فى حديثه "إن الله يحب الرفق فى الأمر كله، وإنما يرحم الله من عبادة الرحماء"، والرفق عنده من حسن السياسة ونفع الرياضة اللازمة للمعلم مع الأطفال لأنه

---

(١) المرجع السابق، ص ٩٣.

يقوم مقام آبائهم[1] . وفى هذا يقول ابن جماعة أن المعلم "ينبغى أن يعتنى بمصالح الطالب ويعامله بما يعامل به أعز أولاده من الخوف والشفقة عليه والاحسان إليه والصبر على جفاه، وإن وقع منه نقص لا يكاد يخلو الإنسان منه" [2] . ويروى ابن عبد البر فى ذلك حديث الرسول صلى الله عليه وسلم : "علموا ولا تعنتوا فإن المعلم خير من المعنت" [3] . وفى الفكر التربوى الحديث ما يشير إلى أن الخبرات السارة أكثر فائدة فى تغيير الاتجاهات من الخبرات غير السارة[4] .

٢- أن يعدل بينهم وهو أمر يدعو إليه ابن سحنون استناداً إلى حديث الرسول صلى الله عليه وسلم، "أيما مؤدب ولى ثلاثة صبية من هذه الأمة فلم يعلمهم بالسوية فقيرهم وغنيهم وغنيهم وفقيرهم، حشر يوم القيامة مع الخائفين"، وعن موسى عن فضيل عن عياض عن الحسن أنه قال إذا "قوطع المعلم على الأجرة فلم يعدل بينهم - يعنى الصبيان - كتب من الظلمة" [5] . ويوافقه القابسى فى ذلك بقوله "ومن حقهم عليه أن يعدل بينهم فى التعليم ولا يفضل بعضهم على بعض وإن تفاضلوا فى الجعل" [6] . وفى هذا يروى ابن عبد البر شعر لموسى بن عبيد الله الخاقانى[7]

علم العلم لمن اتاك لعلم   واغتنم ما حييت منه الدعاء

وليكن عندك الفقير إذا   ما طلب العلم والغنى سواء

---

(١) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ١٤٤، ١٤٥.

(٢) عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص ٩٦.

(٣) ابو عمر يوسف بن عبد البر النمرى القرطبى، مرجع سابق، ص ١٥٥.

(٤) عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص ٩٦.

(٥) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ٣٥٥.

(٦) المرجع السابق، ص ٣١٥.

(٧) ابو عمر يوسف بن عبد البر النمرى القرطبى، مرجع سابق، ص ١٥١.

أما ابن جماعة فيفصل الأمر أكثر بقوله أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودة، أو اعتناء مع تساويهم فى الصفات، من سن أو فضيلة أو تحصيل أو ديانه. فإن ذلك ربما يوحش الصدر وينفر القلب، فإن كان بعضهم أكثر تحصيلاً وأشد اجتهاداً وأبلغ اجتهاداً وأحسن أدباً، فأظهر اكرامه لتلك الأسباب فلا بأس بذلك لأنه ينشط ويبعث على الاتصاف بتلك الصفات[١] وعلى ذلك فالمعلم مطالب بالعدل بين طلابه، وألا يفرق بينهم فى المعاملة وألا يفرق بينهم على أساس من الجنس أو الطبقة أو المستوى الاقتصادى أو الاجتماعى أو الدين أو التحصيل، على أن عدم التفرقة لا تعنى المساواة بل التكافؤ فهو لا يساوى - فى معاملته - المجد بغير المجد - وتحت هذا البند يقع العديد من مظاهر تحيز المعلمين فى عصرنا الحاضر على أساس المستوى الاقتصادى والاجتماعى وأحياناً الدين ودائماً المكانة الاجتماعية والدروس الخصوصية وكلها أمور غير مقبولة تضر بالعملية التعليمية لأن التعلم يتم بشكل أفضل فى الجماعات ذات الجو الاجتماعى الايجابى حيث يتقبل الأفراد بعضهم البعض، ويتعاونون معاً ويفهمون قوانين جماعتهم ومسئولياتهم ويشعرون بالاشباع فى أدوارهم[٢] . والتحيز يفسد هذا الجو.

٣- أن يسعى فى مصالح الطلبة، وجمع قلوبهم ومساعدتهم بما يتيسر عليه من جاه أو مال[٣] .

٤- أن يعاملهم بالمودة ويحفظ أسماءهم وأنسابهم ومواطنهم وأن يكثر الدعاء لهم.

٥- أن يكون قدوة لهم فى كل شيء حيث يطالب الغزالى المعلم بأن يكون عاملاً بعلمه فلا يكذب قوله فعله لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالأبصار،

---

(١) عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص ١٠٤.

(2) American Assocation of School Administrators, Op.Cit.P.288.

(٣) عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص ١٠٥.

وأرباب الأبصار أكثر، فإذا خالف العمل العلم منع الرشد، وكل من تناول شيئاً وقال للناس لا تتناولوه فإنه سم مهلك، سخر الناس به واتهموه، وزاد حرصهم على ما نهوا عنه فيقولن لولا أنه أطيب الأشياء والذها ما استأثر به. ومثل المعلم المرشد من المسترشدين مثل الظل من العود ومتى استوى الظل والعود أعوج[1]

(ب) مع الزملاء :

١- التعاون معهم وفى ذلك اشارة عند القابسى عندما يجيز شركة المعلمين والثلاثة والأربعة لأن فى ذلك توافق وتعاون، وقد يمرض أحدهم فيكون السالم مكانه حتى يشفى[2] . والنظام التعاونى فى التدريس من أحدث ما توصل إليه الفكر التربوى الحديث .

٢- حسن معاملتهم، وفى قول الغزالى عن النهى عن تقبيح علوم الآخرين اشارة إلى ذلك[3] ومن حسن المعاملة ما يرويه ابن عبد البر من أن الرجل لا يكون عالماً حتى تكون فيه ثلاث خصال منها ألا يحقر من دونه فى العلم ولا يحسد من فوقه فى العلم[4] .

٣- ألا يسعى إلى وضع أو مكانة إلا إذا كان يملك مؤهلاتها وليس هناك من هو أفضل منه لهذا المكان، وفى ذلك يقول ابن عبد البر عن أبى عمر "ومن أدب العالم ترك الدعوى لما يحسنه، وترك الفخر بما يحسنه، إلا أن يضطر إلى ذلك، كما اضطر يوسف عليه السلام حين قال "اجعلنى على خزائن الأرض أنى حفيظ عليم"، ذلك أنه لم يكن بحضرته من يعرف حقه فيثنى عليه بما هو فيه ويعطيه بقسطه، ورأى أن ذلك المقعد لا يقعده غيره من أهل وقته إلا

---

(١) ابو حامد الغزالى، مرجع سابق، ص ٩٧، ٩٨.

(٢) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ٢٢٤.

(٣) أبو حامد الغزالى، مرجع سابق، ص ٩٦.

(٤) المرجع السابق، ص ١٧٥، ١٧٦.

قصر عما يجب لله من القيام به من حقوقه، فلم يسعه إلا السعى فى ظهور الحق بما أمكنه، فإذا كان ذلك فجائز للعالم حينئذ الثناء على نفسه والتنبيه إلى موضعه"..."وافضح ما يكون للمرء دعواه بما لا يقوم به"[1]

٤- أن يبتعد عن حب الرياسة لأنها تجر إلى سوء الخلق مع الزملاء، ومن ذلك ما يرويه ابن عبد البر عن الفضيل ابن عياض من قوله "ما من أحد أحب الرياسة إلا حسد وبغى وتتبع عيوب الناس وكره أن يذكر أحداً بخير[2]".

٥- أن يبتعد عن المنافسة غير الشريفة، ومن طرقها التقرب إلى الرؤساء، ومن ذلك ما يشير إليه ابن عبد البر من "كراهة الدخول على الملوك والدنو منهم وهو الباب الذى يدخل منه علماء الدنيا إلى نيل الشرف والرياسات..."[3] ولفظ الملوك هنا ينسحب على كل من يملك الأمور وبيده تصريفها، وبذلك يندرج تحتها الرؤساء (النظار، الموجهون، المديرون، وغيرهم).

(جـ) مع أولياء الأمور :

وهنا نجد أن الفكر التربوى الإسلامى يحرص على التعاون والتكامل بين المعلم ومنزل التلميذ وولى أمره سواء فى تحديد المنهج حيث يرى ابن سحنون أنه لا يلتزم المعلم بأن يعلمهم الحساب إلا أن يشترط عليه وكذلك الشعر الغريب والخط وجميع النحو[4] أو المستوى العلمى للتلميذ وضرورة اخبار ولى الأمر به، وهو يستفاد من قول القابسى أن المعلم إذا اعتذر ببله الصبى - عن ضعف مستواه - واختبر الصبى فوجد كذلك فليس له أجر سوى أجر تأديبه لا أجر تعليمه إذا لم يعرف أباه بمكانه من فقد الفهم لأنه لو عرف أباه فرضى له بشىء لزمه، فإذا لم يعرفه فقد غره. والمغرر لا يستأهل أجرا أو احسانا[5] ، أو فى

---

(١) ابو عمر يوسف بن عبد البر النمرى القرطبى، مرجع سابق، ص ١٥١.

(٢) المرجع السابق، ص ١٧٤.

(٣) المرجع السابق، ص ٢١٦.

(٤) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ٣٦٠.

(٥) المرجع السابق، ص ٣٢٨.

العقاب حيث لايجوز للمعلم أن يزيد فى عقاب الصبى عن ثلاث إلا بإذن الأب[١]، أو الغياب لأن غياب الصبى قد يكون فى أمور تسوء عاقبتها من مصاحبة أصدقاء السوء وارتكاب الأخطاء والخطايا، ولذلك يرى ابن جماعة أنه إذا غاب الصبى غياباً زائدا عن العادة، فعلى المعلم أن يسأل عنه فإن لم يخبر عنه بشىء أرسل إليه أو قصد منزله بنفسه، وهو أفضل بل إن ابن جماعة يعدد ما يحتمل من هذه الأسباب، فيذكر المرض والغم والسفر أو أمر شاق يحتاج فيه إلى عون أو بلا سبب وهنا فعلى المعلم أن يتودد إليه ويدعو له، وهل فى الغم ما هو أكثر من الفساد والإنحراف؟ والفكر التربوى المعاصر يعتبر أن تربية الطفل وبناء شخصيته مسئولية جماعية يشترك فيها كل من له صلة بالطفل ولابد أن يتعاون الجميع لتهيئة بيئة تربوية صالحة لنمو الطفل وتصحيح ما يحدث له من انحراف وازالة ما يعترضه من عقبات[٢] والعمل مع الآباء والتعاون الوثيق معهم صفة للمدرس الجيد لا يختلف عليها أحد[٣]

معايير الوفاء بواجبات العمل

يوجد فى الفكر التربوى الإسلامى معايير لجودة الخدمة الخروج عنها يعنى إخلال المعلم بواجباته، منها :

(أ) **حُسن استثمار وعدم تضييع وقت العمل :** وقد جاء عند القابسى أن المعلم إن تشاغل عن الصبيان فعليه "أن يعوضهم من وقت راحته ما يجبر لهم به ما نقصهم من حظوظهم باشتغاله ذلك، وإن كان غائبا اليوم أو أكثر اليوم فهذا كثير، فإن كان اجارته أجلا معلوما، وقد عطلهم ولم يقم لهم عوضا منه، فيضع من

(١) المرجع السابق، ص ٣٥٦.

(٢) محمد فاضل الجمالى، نحو تجديد البناء التربوى فى العالم الإسلامى، تونس : الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤، ص ٢١٦

(3) Tom E. C. Smith, Op.Cit, P.293.

أجره ما ينوب ذلك اليوم الذى عطله، وإن كانت الاجارة مطلقة، وفى كل شهر بما علم فيه، وليس له أن يعتاد التشاغل حتى يلجئه إلى العوض لأن ذلك يضر بالصبيان" [١]، وعلى ذلك فالفكر التربوى الإسلامى عندما يضع معايير للعمل فإنه يقرر عقوبات لتضييع الوقت متدرجة تبدأ بتعويض الوقت المضيع ثم الاقتطاع من الأجر.

(ب) مستوى التلميذ : وكأن الفكر التربوى الإسلامى يقرر مبكراً مسئولية المعلم عن مستوى طلابه ونتائجهم حيث يقول القابسى : فإن نقص تعلم الصبى نقص من الأجر المسمى بمقدار ما نقص من تعلم الصبى، حتى ننتهى من نقص التعليم إلى أقل ما ينفعه فيكون له بمقدار المنفعة التى له فيه، ونقص حذق الصبى حتى ينتهى إلى ما لا يسمى تعليما يعد تفريط من جانب المعلم إن كان يحسن التعليم. وإن كان لا يحسنه فقد غرر، ومثل هذا المعلم يستأهل الأدب لتفريطه فيما وليه، وتهاونه بما التزمه، وأن يمنع من التعليم، وهو صواب، وقال بعضهم أم أن مثل هذا المعلم لا يستأهل الالزام بل يستأهل اللوم والتعنيف والغلظة والتأنيب من الامام العدل[٢] . وذلك أن رسوب التلميذ قد يعنى فى الحقيقة رسوب النظام التربوى ورسوب الاستاذ نفسه فى التدريس[٣] ، هكذا يصبح مستوى التلميذ محكا لكفاءة المعلم وكفايته فى القيام بعمله والتقصير يقتضى عقوبات متدرجة تبدأ بالخصم من الأجر، والتأديب من اللوم والتعنيف ثم الايقاف عن العمل.

(جـ) حُسن استخدام السلطة : وتحت هذا تقع بنود متعددة، الوقوع فى أى من هذه البنود يعنى الإخلال بواجبات العمل ومنها :

١- اساءة المعلم استخدام حقه فى التأديب والضرب الزائد، فعلى المعلم مسئولية فى ذلك يفصلها القابسى فى قوله : وأما سؤالك عما يتعدى به المعلم فى ضرب

---

(١) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ٣٢٣.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٢٧، ٣٢٨.

(٣) محمد فاضل الجمالى، مرجع سابق، ص ٢١٣.

الصبى، فترقى إلى ما هو أكثر من الضربة، فهذا إنما يقع من المعلم الجافى الجاهل، وقد قدمت لك نهى المعلم عن ضرب الصبى وهو غضبان، والضرب على التعليم إنما هو لخطأ الصبيان، فما يصلح أن يضربهم به إنما هى الدرة، وتكون أيضاً رطبة مأمونة لئلا تؤثر أثر سوء، وقد أعلمت أنه يتجنب ضرب الرأس والوجه"[١]، وإن "ضربه بالدرة على الأدب وأصابه بعودها فكسر يده أو فقأ عينه، فالدية على العاقلة (قرابته من جهة الأب) إذا فعل ما يجوز، فإن مات الصبى فالدية على العاقلة بالقسامة أو عليه الكفارة، فإن ضربه باللوح أو بعصا فقتله فعليه القصاص، لأنه لم يؤذن له ان يضربه بعصا ولا بلوح" [٢] ، وهكذا يفرق الفكر التربوى الإسلامى بين الإفراط فى الضرب جهلا وسوء تقدير ولا يفضى إلى الإصابة، وبين الإفراط فى الضرب الذى يفضى إلى الإصابة الخطأ أو العمد والذى يفضى إلى الموت الخطأ أو العمد، ولكل عقوبتة. على أنه وإن كان الفكر الإسلامى قد أقر الضرب – وخاصة الفقهاء – فإنهم قد احاطوه بسياج من القيود الذى تخفف من وطأته، لأنهم ينهلون من منبع واحد هو الحديث الوارد فى ضرب الأولاد على الصلاة، فقد كانوا إلى الرفق أميل[٣]، وقد رأى المفكرون التربويون المسلمون "أن الضرب المبالغ فيه لا ينشأ إلا إذا خرج المعلم عن طوره وأراد الانتقام والتشفى، وذلك فى الأحوال التى يتمكن فيها الغضب"[٤]، إلا أن هذه القيود لم تكن بمانعة للضرب بل كان سائدا فى الكتاب مما أدى بالبعض فى وصفهم لتعليم الكتاتيب إلى القول بأن "طريقة التعليم هى المذاكرة وأدواته هى العصا، وكان العقاب المعتاد هو الضرب بالعصا من جريد على باطن القدم"[٥]، ولذلك قرر المفكرون التربويون الإسلاميون العقوبات لتلك الحالات بل "أخذت

---

(١) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ٤٣٢.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٤٢، ٣٤٣.

(٣) المرجع السابق، ص ١٥٧.

(٤) المرجع السابق، ص ١٥٩.

(٥) ول ديورانت، قصة الحضارة، مجـ٤، حـ٢، عصر الإيمان، بيروت : دار الجيل، ١٩٨٨، ص ١٦٨.

الدولة على عاتقها حماية الأطفال من أساليب القسوة التى يلجأ إليها غلاظ القلوب من المدرسين فكلفت رئيس الشرطة بملاحقة طرق معاملة الأطفال فى الكتاتيب حتى لا تقع عليهم أية قسوة من جانب المعلمين"[١] .

إذا كان الوضع كذلك فى الفكر التربوى الإسلامى، وإذا اتفقنا معه على أن المعلم الغليظ الجافى الذى يسيىء سلطته فى التأديب يجب أن يعاقب فإننا لا نستطيع أن نتفق معه فى إقرار مبدأ العقاب فى حد ذاته وخاصة العقاب البدنى، حيث يوضح الفكر التربوى المعاصر أن العقاب غير موثوق به، وقد يؤدى إلى ضرر أكثر مما يؤدى إلى الفائدة، وأن الخبرات السارة أكثر فائدة فى تغيير الاتجاهات من الخبرات غير السارة[٢]، وفى تجربة أجرتها هيرلوك وضح أن مجموعة الطلاب التى إمتُدحت تفوقت فى أدائها على باقى المجموعات[٣]، هذا بجانب أن العقاب البدنى على وجه الخصوص مهين لكرامة الإنسان، ذلك الإنسان الذى خلقه ربه فأحسن صورته، وكرمه وأمر ملائكته بالسجود له "**ولقد كرمنا بنى آدم وحملناهم فى البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً**"(الإسراء : ٧٠) "**وإذ قلنا للملائكة اسجدوا لآدم فسجدوا إلا ابليس أبى واستكبر وكان من الكافرين**" (البقرة : ٣٤)، كما أنه يفسد العلاقة الطيبة بين المعلم والتلميذ بينما "علاقات الود والصداقة يلزم أن تسود بين المعلم وأطفاله . ويشير المربون فى هذا المجال إلى أن كثيرا مما يجب أن يتعلمه الأطفال لا يمكن ان يحدث فى جو خال من العلاقات"[٤] .

٢- أن يأمر تلاميذه بضرب بعضهم البعض تنفيذا لعقوبة يراها "فقد أحب سحنون ألا يولى احدا من الصبيان الضرب"، "ونعم ما أحب سحنون من

(١) عبد الله بن الدائم، مرجع سابق، ص ١٩٥.

(2) Joseph F. Calahan, Op.Cit, P.290.

(٣) دينيس تشايلد، مرجع سابق، ص ٦٠، ٦١.

(٤) محمد سليمان شعلان، سعاد جاد الله، هذا هو التدريس - مدخل لإعداد المعلم، القاهرة : مكتبة غريب، د.ت.، ص ١١٤.

ذلك، من قبل أن الصبيان تجرى بينهم الحمّية والمنازعة"[1]، وهو أمر يفسد البيئة الاجتماعية للفصل، ويؤثر تأثيراً سيئاً على العملية التعليمية.

٣- أن يرسل الطلاب فى قضاء حوائجه "قال سحنون : ولا يجوز للمعلم أن يرسل الصبيان فى حوائجه"[2] .

دستور أخلاقى مقترح لمهنة التدريس

على أساس أن الدستور هو القاعدة التى يعمل بمقتضاها[3]، فإنه يمكن فى ضوء ما تم عرضه من آداب المعلمين فى الفكر التربوى الإسلامى وضع دستور مقترح لمهنة التدريس من وجهة نظر المؤلف، وهو فى ذلك قد يصيب ويخطيء بقدر معرفته وبقدر ما يجوز الخطأ على أى عمل بشرى، وهو على أى الأحوال فى حاجة إلى النقد لتصحيحه واستكماله وازالة أوجه القصور التى تشوبه، ويمكن عرض هذا الدستور على الوجه التالى :

المادة الأولى :

المعلم يحتل مكانة أساسية فى المجتمع، ويمتلك فرص التعامل مع الأطفال والشباب والكبار على السواء ويتحمل مسئولية غرس ودعم القيم والمثاليات التى ترقى بالحياة – فى مجتمعه – فى نفوسهم، وبالتالى فمستويات سلوكه الشخصى يجب أن تلتزم بمعايير نموذجية مقننة، وبالتالى فالمعلم لابد أن يلتزم فى سلوكه ما يلى :

١- المحافظة على الآداب والمستويات التى حددها الإسلام للإنسانية جمعاء فى سلوكه الظاهر والباطن.

٢- الالتزام بالقيام بالشعائر الدينية على وجهها المطلوب.

---

(١) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ٣١٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٦١.

(٣) ج،م،ع، مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، ص ٢٩٢.

٣- أن يكون قدوة فى مظهره وملبسه.

٤- أن يحافظ على حُسن سيرته بين الناس، ونقاء سمعته، وأن يبتعد عن كل ما يشينه ويسيء إلى سمعته.

٥- أن يكون عاملاً من عوامل التماسك الاجتماعى، وألا يسعى بين الناس إلا بالخير.

المادة الثانية :

على المعلم التزامات أساسية تجاه مهنته وذلك يقتضى منه :

أولاً : الالتزام بمجانبة كل الممارسات التى تشين المهنة مما يستلزم :

١- الامتناع عن ممارسة أى عمل إضافى يشين مهنة التدريس أو يحول دون وفائه بمتطلباتها.

٢- الابتعاد عن النفاق الاجتماعى الذى يبتغى من ورائه الحصول على بعض المكاسب التى ليست من حقه أياً كان نوعها ترقية أو مكافأة أو غير ذلك.

٣- عدم طلب الهدايا من التلاميذ وعدم قبولها منهم.

٤- الالتزام بمواعيد العمل، وعدم تضييع الوقت فى ممارسات خارجة عن العمل أو ضارة به.

٥- عدم مناقشة المعلومات الشخصية للطلاب مع غير ذوى الشأن.

٦- الموضوعية والنزاهة فى عمليات التقويم التى يمارسها مع طلابه.

٧- عدم الانتقال إلى المتعلم، بالامتناع عن تقديم الدروس الخصوصية إلا فى حالات معينة لها ضرورة ملحة خاصة.

ثانيا : عدم الإخلال بمعايير العمل بمهنة التدريس، ويتمثل الإخلال فيما يلى :

١- تضييع وقت العمل.

٢- ضعف مستوى التلميذ الذى يتم التأكد أن سببه يرجع إلى المعلم.

٣- اساءة استخدام السلطة سواء فى التأديب أو استغلال طاعة الطلاب له فى أمور لا علاقة لها بالعملية التعليمية.

وكلها أمور تستوجب العقاب بمستوياته التى تتناسب مع الإخلال الواقع على نحو ما سنرى فى مسئولية المعلم وجزاءه فى الفصل التالى.

المادة الثالثة :

مهنة التدريس تتعامل مع المعلم وتنقل المعلومات والمعارف والقيم التى ينبنى من خلالها الإنسان الصالح. ولما كان العلم والمعرفة فى تجدد مستمر، فإن هذا يضع على المعلم التزاماً أساسياً بضرورة مواصلة التعلم والنمو المستمر وهو ما يوجب على المدرس ما يلى :

١- تجديد درسه دائماً بصفة مستمرة تمشياً مع أحدث ما يصل إليه العلم فى مجال تخصصه.

٢- الحرص على المشاركة فى كل البرامج والمناسبات التى تكفل النمو العلمى - الرسمية منها وغير الرسمية - ومن ذلك البحث والقراءة والإطلاع ومناقشة الزملاء وحضور اللقاءات والمقابلات والبرامج التدريبية التى تقدمها السلطات التعليمية والاستماع إلى توجيهات الخبراء والاستفادة من علمهم وخبرتهم فى تطوير عمله التعليمى، والتأليف ما توافرت له مقومات القيام بذلك.

٣- الاعتراف بالحاجة إلى النمو والتعلم المستمر والسعى له فالاستكفاء يعنى الجهل.

المادة الرابعة :

المعلم ركن أساسى فى العملية التعليمية لا تتم إلا به، وإزاء ذلك فعلى المعلم التزام أساسى بالارتقاء بمستوى العملية التعليمية وهو ما يقتضى منه :

١- اختيار المكان الذى يلقى فيه درسه وموقعه فى هذا المكان.

٢- إعداد دروسه وترتيبها الترتيب المناسب والذى يتناسب مع مستوى طلابه ويحقق لهم أكبر استفادة ممكنة.

٣- انتقاء ألفاظه وتبسيطها وتوضيحها وتوصيلها لجميع الحاضرين.

٤- استثارة دافعية الطلاب وترغيبهم فى العلم.

٥- مراعاة الفروق الفردية فيا بين طلابه، وأن يقدم لهم من الأنشطة ما يقابل هذه الفروق ويشبعها.

٦- أن يتيح لهم فرص النقاش والتساؤل بما يدعم فيهم الروح العلمية والديمقراطية وآداب الإسلام فى المناقشة والتعامل.

٧- ألا يغالط وألا يقدم للطلاب معلومة أو اجابة إلا إذا كان متأكدا من صحتها، وإن كان لا يعرف فلا حرج فى أن يعلن ذلك بالطريقة التى يراها مناسبة ومفيدة، ومربية لطلابه.

٨- أن يراعى التقويم الدائم المستمر لما يقدمه لطلابه من خبرات ومعلومات.

٩- ان يستخدم الثواب والعقاب فى موضعه وحدوده وألا يعاقب انتقاماً.

١٠- مراقبة غياب الطلاب وعلاج أسبابه والمشكلات المترتبة عليها.

١١- ألا يتحدث بسوء عن غير مادته التى يدرسها.

١٢- عدم اللجوء إلى أى شكل من أشكال تضييع الوقت أو الإهمال فيه.

المادة الخامسة :

الالتزام الأساسى لمهنة التدريس هو تربية الأطفال والشباب وتوجيههم فى خضم الحياة ومساعدتهم ليكونوا مواطنين خيرين منتجين وهو المعيار الذى يقاس به نجاح المدارس والمعلمين فى عملهم، وللوفاء بهذا الالتزام فإن المعلم مطالب بـ :

١- أن يعامل الطلاب معاملة الأبناء بما يقتضيه ذلك من الرفق والشفقة والحنو والاحسان والصبر على أخطائهم والتعاطف معهم.

٢- أن يعدل بينهم فلا يفرق على أى أساس (جنس، عنصر، دين، مكانة اجتماعية أو اقتصادية، علاقة شخصية) بينهم.

٣- أن يحقق تكافؤ الفرص التعليمية فى تعامله معهم.

٤- ألا يسعى إلى استغلالهم لمصلحته.

٥- أن يسعى لتحقيق مصلحة الطلاب مهما كلفه ذلك من وقت وجهد، وألا يدع طريقا لتحقيق هذه المصلحة إلا طرقه، وإلا كان مقصراً.

٦- أن يكون قدوة لهم فى قوله وفعله وأن يكون عاملاً بعلمه فلا يكذب فعله قوله.

٧- ألا يسيىء استخدام حقه فى تأديبهم وسلطته عليهم فلا يتجاوز فى عقابهم.

٨- تنمية روح الود والتعاون والحب فيما بينهم والابتعاد عن أى ممارسة توغر صدروهم على بعضهم البعض وتثير الضغينة بينهم.

٩- المسئولية التامة من مستوى التلميذ ونتيجته.

المادة السادسة :

تتميز مهنة التدريس عن غيرها من المهن بتعدد أطرافها وكثرة المتعاملين معها، وبقدرالانسجام والتوافق بين هذه الأطراف العديدة يكون نجاح العملية التربوية وتحقيقها لأهدافها وأهداف المجتمع بالتبعية، وللوفاء بمتطلبات هذا الجانب فعلى المعلمين التزام أساسى بما يلى :

١- فيما يتعلق بالمعلمين والعاملين الآخرين :

(أ) التعاون فيما بينهم والتنسيق بما يحقق تكامل العملية التعليمية.

(ب) أن تقوم المعاملة بينهم على أسس من الأخلاق الإسلامية القويمة التى ترفض الغش والكذب والخداع والنفاق والتجسس والغيبة والنميمة.

(جـ) أن يكون الهدف الأسمى للعلاقات التعاونية هو مصلحة الطلاب.

(د) ألا يسعى إلى الترقية على حساب زملائه، مادام فيهم من هو أحق منه بها، وألا يرشح نفسه لعمل أو مهمة يرى حوله من هو أجدر منه بها.

(هـ) البعد عن حب الرياسة لما يجر إليه من سوء الخلق والسلوك.

(و) ألا يتحدث بسوء عن أحد زملائه أو عن المادة التى يدرسها أمام طلابه.

٢- فيما يتعلق بأولياء الأمور :

التعاون الكامل مع أولياء الأمور بما يحقق مصحلة الطلاب والنفع لهم، وهو ما يقتضى ما يلى :

(أ) مناقشتهم فى مواطن قوة وضعف أبنائهم.

(ب) اشراكهم فيما يوضع من حلول لمواجهة مشكلات أبنائهم.

(جـ) اطلاعهم على مدى تقدم أبنائهم بصفة مستمرة.

(د) اخبارهم بحالة غياب أبنائهم ومناقشتهم فى الأسباب ومحاولة مساعدتهم فى علاجها.

الفصل الخامس

مسئولية المعلم فى ضوء الشريعة الإسلامية

الفصل الخامس

مسئولية المعلم فى ضوء الشريعة الإسلامية

مقدمة:

المجتمع كيان متكامل قائم على جهد كل فرد فيه، ولابد من تنسيق تلك الجهود وتنظيمها، فصلاح المجتمع لا يكون إلا بقيام كل فرد بدوره المنوط به، وتحمله مسئولية الأعمال المسندة إليه، لذا وجب تحديد هذه المسئولية تحديداً دقيقاً حيث يساعد هذا فى تحديد الأعمال المطلوب من الفرد القيام بها بشكل عام، كما يحدد إطاراً للمساءلة والثواب والعقاب.

المدرسة والمسئوليات المنوطة بها :

هدف المدرسة الدائم هو بناء المواطن الصالح القادر على تحمل أعباء دوره فى المجتمع مشاركة مع الآخرين كيما يحقق المجتمع فى النهاية أهدافه من خلال هذا التناسق والتناغم بين حركة الفرد فى أدائه لدوره وحركة الآخرين، وتقوم المدرسة بدورها فى ذلك من خلال العديد من الأنشطة والمقررات والتفاعلات – تضمها جميعاً المناهج – لتصل فى النهاية إلى تحقيق هدف تكيف الفرد الصالح مع المجتمع من خلال ما أعدته وزودته به من معلومات ومهارات واتجاهات. ولكن قد يحدث أن يكتسب التلميذ سمات سلوكية تجعله غير مقبول فى جماعته الأمر الذى يجعله يفشل فى تحقيق التكيف، وقد يرد هذا الفشل إلى قصور فى البيئة الاقتصادية الأسرية، أو إلى غير ذلك من أسباب فى بيئته، ولكن

يمكن أن يرد أيضاً إلى قصور فى البيئة المدرسية والعلاقات الاجتماعية السائدة فيها يمكن أن يؤدى إلى تعلم سلوك لا يساعد التلميذ على التكيف السوى[١].

وفى الآونة الأخيرة ثارت فى مجتمعنا مشكلات تتعلق بدور المدرسة والمدرس، فاتهمت مدرسة بالتحريض على الفتنة الطائفية، ونشرت جريدة الأهرام أن محافظ القليوبية قد ألغى قرار نقل المُدرسة الذى أصدره وزير التعليم بعد مظاهرات من جانب الطلاب[٢]، بينما عقب البعض بأن تلك المدرسة بل والناظرة كانا يجب أن يحالا إلى النيابة العامة بل إلى نيابة أمن الدولة لأنهما يهددان سلامة الوطن[٣] وفى ذات الوقت نشرت مجلة القاهرة خبراً بأن معلماً يطلب من تلاميذه ألا يقرأوا مجلة القاهرة وعلقت على ذلك بأن هذا المدرس "آثر أن يحرض عقول النشء على الجهل بدلاً من تحريضهم على العلم والمعرفة والتفكير الحر، وهو بذلك لا يؤدى رسالة المعلم الطبيعية فى تربية العقل الناشىء على الحوار والاستثارة حتى بما يخالف الآراء الشائعة، بل إن هذا المعلم يستعدى الفتيان فى أعمارهم الغضة على عقول مصر ومفكريها دون أن يكون لديهم القدرة على مناقشته، وهو بذلك يجند هؤلاء الفتية فى سن مبكرة لمصلحة ما يسمى التطرف"[٤]، وبجانب ذلك يقع العديد من الحوادث داخل المدارس، وإن كان أكثرها ليس له صدى – فإن بعضها ينظر إليه من جانب الآباء نظرة خاصة تدين المدرسة بالاهمال بشكل أو بآخر، وينتج عن ذلك رفع العديد من القضايا إلى المحاكم[٤]، وقد كانت تلك الأحداث كافية لاثارة التساؤل حول مدى مسئولية

---

(١) محمد مصطفى الشعيبى، علم الاجتماع التربوى – فى اجتماعيات التربية، القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٧٨، ص ٣٤.

(٢) جريدة الأهرام، العدد ٣٨٨٠٩، السنة ١١٧، الصادر فى ١٩٩٣/٣/٩، ص ١٠.

(٣) المحرر، ماذا يجرى يا وزير التعليم، القاهرة : مجلة الفكر والفن المعاصر، ع ١٢٤، مارس ١٩٩٣، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ٣.

(٤) نفس المرجع السابق

(4) C.R. Barreh, Teachers and the Law, London : Methuen, 3rd ed., P.161.

المعلم ومدى مشروعية تلك الآراء والأحكام الصادرة على المعلم، سواء كانت معه أم كانت ضده.

وإذا كانت المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية التى أنشأها المجتمع وأوكل إليها مهمة التربية، فإن كافة الأطراف داخل المدرسة تدخل مع بعضها البعض فى علاقات وتفاعلات تنتهى بتحقيق الهدف، وفى هذه التفاعلات والعلاقات نتوقع سلوكامعينا من جميع أطراف التفاعل، وتوقعات الأدوار يمكن أن تكون رسمية تتحدد بواجبات الوظيفة نفسها من وجهة النظر الرسمية، كما يمكن أن تكون غير رسمية تشتق من الطرق التى يحددها الفرد نفسه للقيام بهذه الأدوار، وتشكل كل من التوقعات الرسمية وغير الرسمية معايير السلوك التى يمكن أن تكون متصارعة أحياناً، فيمكن أن يكون للمعلمين - مثلا - توقعات معينة عن أنفسهم فى علاقاتهم بالتلاميذ فى أدوار النصح وإعادة التعلم وعلاج الانحرافات وتتعارض هذه التوقعات الذاتية مع التوقعات الرسمية[١]، وهو أمر يقتضى أن يكون المعلم واعيا بقدر المخاطرة فى مثل تلك الحالات، مدركا لحقوقه ومسئولياته "ومن سوء الخط - كقاعدة عامة - فإن المعلمين لا يزودون بمعلومات عن حقوقهم الشرعية ومسئولياتهم، فعلى سبيل المثال، يتلقى الصيادلة عادة مقررات عن مجموعة القوانين الطبية كجزء من تعليمهم المهنى، ولا يأخذ معلمو المستقبل بصفة عامة تعليماً مماثلاً بالنسبة لمهنتهم"[٢]. وقد كان ذلك دافعاً للمؤلف إلى التفكير فى طبيعة مسئولية المعلم - حدودها وشروطها فى الشريعة الإسلامية كاطار لتحديد مسئولية المعلم، باعتبار أن الشريعة الإسلامية هى مصدر كل القوانين وفقاً لنص المادة (٢) من دستور جمهورية مصر العربية.

---

(١) محمد مصطفى الشعيبى، مرجع سابق، ص ١١٥، ١١٦.

(٢) روبرت ريتشى، التخطيط للتدريس، ترجمة : محمد أمين المفتى وزينب على النجار، نيويورك : دار ماكجرو هيل للنشر، ص ١٥٩.

الجـــزء الأول
مسئوليـــة المعلـــم

معنى المسئوليـــة :

المسئولية هي الاقرار بما نصدر من أفعـال أو أقـوال ومـا يـترتب عليهـا من نتائج قد تكون معنوية (الاحترام أو التحقير) أو اقتصاديـة (التعويـض المـالى عن الضرر) أو قانونية (الجزاء) أو دينية (الثواب والعقاب) أو اخلاقية (المدح أو الذم)[١]، أى أن المسئولية الزام أو التزام الفرد باطار معين للعمل والسـلوك، ممـا يستتبع بالضرورة مساءلته وتحمله المسئولية عن أفعاله وافقت هذا الإطـار أو لـم توافقه – على أن "المسئولية المتولدة عن الالزام هى نفسها نوع من الالزام، وإذا عمدنا إلى الجانب الاشتقاقى وجدنا أن عبارة كونه مسئولاً تعنى كون الفرد مكلفـاً بأن يقوم ببعض الأشياء وبأن يقدم عنها حساباً إلى زيد من الناس"[٢]، والمسـئولية بهذا الشكل هى "تحمل الشخص نتيجة التزاماته وقراراته واختياراته العمليـة مـن الناحية الايجابية والسلبية، أمام الله فى الدرجة الأولى، وأمام ضميره فى الدرجـة الثانية، وأمام المجتمع فى الدرجة الثالثة"[٣].

وتتسم المسئولية بصفة الشمول فكل فرد مسئول وكـل فعل مسئول عنـه من قام به "ألا كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته، فالأمير الذى على الناس راع وهو مسئول عن رعيته، والرجل راع على أهل بيته وهو مسئول عنهم، والمـرأة راعية على بيت بعلها وولده وهى مسئولة عنهم، والعبد راع على مال سيده وهو مسئول عنه، ألا فكلم راع وكلكـم مسـئول عـن رعيتـه"[٤]، "ولا تـزول قدمـا عبـد

---

(١) عبد المنعم الحفنى، المعجم الفلسفى، القاهرة : الدار الشرقية، ط١، ١٩٩٠، ص ٣١٩.

(٢) محمد عبد الله دراز، دستور الأخلاق فى القرآن – دراسة مقارنة للأخلاق النظرية فى القرآن، تعريب وتحقيق : عبد الصبور شاهين، بيروت : دار الرسالة، ط١، ١٩٧٣، ص ١٣٦.

(٣) مقداد يالجن، الاتجاه الأخلاقى فى الاسلام – دراسة مقارنـة، القـاهرة : مكتبـة الخـانجى بمصر، ط١، ١٩٧٣، ص ٢٣٧.

(٤) صحيح مسلم، جـ٢، القاهرة :دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابى الحلبى، ص ١٢٥.

حتى يسأل عن عمره فيما أفناه وعن علمه فيما عمل، وعن ماله من أين اكتسبه وفيما انفقه، وعن جسمه فيما أبلاه"(١) . فلكل فى مجاله مسئول عن كل شىء، وكل كبيرة وصغيرة فيما أوكل إليه من عمل، ومن هنا وباعتبار المعلم شخص أوكلت إليه مهمة – هى تربية أبناء المجتمع – فهو مسئول عن حسن قيامه بهذه المهمة الموكلة إليه، مسئول عن تقصيره فى أى جانب من جوانبها.

جوانب مسئوليةالمعلم :

إذا كان المعلم ككل راع مسئول عن رعيته فذلك نابع من أنه ملزم بأداء المهمة الموكلة إليه على خير وجه، ومكلف بأن يقوم ببعض الأشياء، وأن يقدم عنها حسابا للجهة التى أوكلته فلا مسئولية دون الزام، ولن يتحدد وجه الإحسان أو وجه الاساءة بدون تحديد دقيق للاطار الذى ينبغى أن يلتزم به المعلم فى عمله ليتحمل مسئوليته فى ضوئه. وقد حدد الفقة التربوى الإسلامى ذلك الإطار تحديداً مثالياً نابعاً من النظرة الإسلامية التى تعلى من شأن التعليم، وتقدر أثر وخطورة من يقومون به على أبناء الأمة، وهى نظرة استقرت فى وجدان الأمة الإسلامية، وعبر عنها كل من تناول شئون التربية والتعليم، وفى ضوء ذلك يمكن تحديد جوانب مسئولية المعلم فى جانبين أساسيين :

الأول : مسئولية المعلم عن تلاميذه أو رعيته.

الثانى : مسئوليته التعاقدية فى الوفاء بعقد عمله سواء من حيث الاجراءات أو الفنيات.

أما المسئولية فى الجانب الأول عن تلاميذه ورعيته، فهى وإن كانت مسئولية عن تلاميذه فرادى، فهى أيضاً مسئولية اجتماعية بنفس الطريقة التى يمثل بها مجموع هؤلاء التلاميذ وأفرادهم جزءاً أساسياً من كيان المجتمع، وبالتالى فهو مطالب بحسن القيام عليهم ليصلح شأنهم ويصلح شأن المجتمع

---

(١) زكى الدين عبد العظيم بن عبد القوى المنذرى، الترغيب والترهيب، القاهرة : وزارة الأوقاف، كتاب العلم، ص ٧٨.

بالتبعية. ووفقاً للقاعدة العامة الأساسية فى الفقة الإسلامى "لا ضرر ولا ضرار"، ومسئولية المعلم فى هذا الجانب تعنى أن يكون مسئولاً عن :

(أ) حفظ أرواح التلاميذ، فلا يأتى من جانبه من الأفعال ما يمكن أن يؤذى تلاميذه فى أرواحهم بشكل شامل - كأن يأتى فعلاً يكون من شأنه القضاء على أرواح بعض تلاميذه - أو بشكل جزئى - بأن يترتب على ذلك الفعل أى اصابة لأى جارحة من جوارح التلاميذ، وهو ما يتفق مع ما استقر فى الفقة التربوى الإسلامى من قواعد للعقاب لا تحل له أن يخرج عنها.

(ب) حفظ عقول التلاميذ من الزيغ أو الضلال وذلك بالكف عن كل ما من شأنه أن يفسد تفكيرهم، وبالعمل على تنمية عقولهم ايجابياً بما يقدمه لهم من خبرات تتفق وطبيعة العقد القائم بينه وبين جهة التعاقد، سواء كانت جهة التعاقد ولى الأمر بذاته أو الجهة المنوطة بالتعليم وتعيين المعلمين رسمياً.

وقد تقرر فى الفقة التربوى الإسلامى مسئولية المعلم عن مستوى تلاميذه واجادتهم لما تعلموه، ومسئوليته ألا يحدثهم بحديث لم تستعد عقولهم له، فإن فعل كان مسئولاً عن فتنته، فعن "ابن مسعود قال : ما أنت محدث قوماً حديثاً لا يبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة"[(١)]، ولذلك ألزمه التربويون المسلمون بقواعد للعمل لابد من الوفاء بها، فيجب ألا ينصب معلما "إلا بعد أن يستكمل عدته ويشهد له بذلك أفاضل أساتذته وكبار علماء عصره أو بلدته على الأقل، وأن يتفرغ للتعليم ولا يشرك بعمله الشريف عملاً آخر"[(٢)] وأن يحرص على الجد والاجتهاد فى طلب العلم وألا يألو جهداً فى جمع المزيد من المعلومات والتعمق فى العلوم[(٣)]، ومما يروى عن الأمام مالك أنه لم يجلس للافتاء والتدريس بالمسجد النبوى حتى اكتملت دراسته وشهد له

(١) ابو عمر يوسف بن عبد البر النمرى القرطبى، مرجع سابق، ص ١٦٣.

(٢) عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، بيروت : دار العلم للملايين، ط٥، ١٩٨٤، ص ١٧١.

(٣) أبو حامد الغزالى، ايها الولد، تحقيق : على يحيى الدين القره راغى، القاهرة : دار الاعتصام، ص ٧٥.

سبعون شيخاً، وقد غضب من أحد تلاميذه عندما تصدى للافتاء وقال له : ما أفتيت حتى سألت هل أنا للفتيا موضع؟[1] ومن ذلك أيضاً ما يروى عن ابن جنى وكان من أحذق أهل الأدب وأعلمهم بالنحو والتصريف، كان يقرأ النحو بجامع الموصل، فمر به أبو على الفارس فسأله مسألة فى التصريف فقصر فيها، فقال أبو على : زببت قبل أن تحصرم (مثل شائع لمن يستبق الأوان أو الأحداث)، فلزمه من يومئذ مدة أربعين سنة واعتنى بالتصريف، ولما مات أبو على تصدر ابن جنى مكانه ببغداد[2]

ووفاء بمسئوليته هذه عن عقول تلاميذه يلزمه الفقة التربوى الإسلامى بجملة من الشروط والالتزامات والواجبات فى تدريسه لدرسه حتى يحقق الفائدة المرجوة من ورائه، وينمو بعقول تلاميذه من خلاله، ذلك أنه أى نقص فى تعلم الصبى وأى ضعف فى مستواه مردود إلى المعلم ومسئول عنه ما لم يكن بالمتعلم قصور فى قدراته العقلية[3] .

(جـ) حفظ وجدان التلاميذ : فالمعلم قدوة ونموذج يؤثر فى سلوك التلاميذ ووجدانهم ونظرتهم للأمور، لذلك فقد حتموا على المعلم التحلى بصفات وخصال عديدة تجعله إنساناً أقرب إلى المثال، وذلك انه إذا أراد لتلاميذه الأدب فعليه أن "يبدأ بصلاح نفسه فإن أعينهم إليه ناظرة، وآذانهم إليه مصغية، فما استحسنه فهو عندهم الحسن، وما استقبحه فهو عندهم القبح"[4]، وهو ما نصح به عمرو بن عتبه واشترطه على معلم ولده حين قال "ليكن

---

(١) محمود عبد المتجلى خليفة، الامام مالك – حياته وآراؤه وفقهه، القاهرة : مطابع الأوقاف، شركة الاعلانات الشرقية، ص ٢٧،٢٨.

(٢) جلال الدين عبد الرحمن السيوطى، بغية الوعاة فى طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت : المكتبة العصرية، جـ٢، ص ١٣٢.

(٣) أحمد فؤاد الاهوانى، مرجع سابق، ص ٣٢٧.

(٤) أبو حامد الغزالى، المنقذ من الضلال ومعه كيمياء السعادة والقواعد العشرة والأدب فى الدين، بيروت : موسسة الكتب الثقافية، ط١، ١٩٨٧، ص ١٣٦.

أول اصلاحك لولدى إصلاحك لنفسك فإن عيونهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبح عندهم ما تركت" [١]، وبذلك فقد استقر فى الفكر التربوى الإسلامى مسئولية المعلم عن أخلاقيات تلاميذه وسلوكهم، فما ظهر من فساد مردود إليه، فقد كان ينبغى أن يحسن تأديبهم وزجرهم عن الخلق الردىء[٢] . وليس له فى ذلك عذر إذ الآباء قد سلموا له بذلك واعتمدوا عليه كما قال عمرو بن عتبه لمعلم ولده "ولا تتكل على عذر منى فقد اتكلت على كفاية منك"[٣]

(د) مسئوليته عن العلاقات الاجتماعية بين طلابه : فعليه أن "يتعاهد ما يتعامل به - بعضهم بعضا من إفشاء السلام وحسن التخاطب فى الكلام والتحابب والتعاون على البر والتقوى، وعلى ما هو بصدده، وبالجملة فكما يعلمهم مصالح دينهم لمعاملة الله تعالى فيعلمهم مصالح دنياهم لمعاملة الناس ليكمل لهم فضيلة الحالتين"[٤]، وحرصاً على العلاقات الطيبة فيما بينهم يحرم على المعلم أن "يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عنده فى مودة أو اعتناء مع تساويهم فى الصفات"[٥]، ويحرم عليه أن يولى أحدا من التلاميذ عقاب بعض التلاميذ حتى لا يوغر صدورهم[٦].

الثانى : المسئولية التعاقدية : وتتمثل فى تمسكه ووفائه بكل شروط وبنود عقده الذى يعمل بموجبه، سواء من ناحية الاجراءات التى تلزمه بها العقد أو من ناحية الشروط الفنية التى ينبغى أن يفى بها فى أدائه لعمله.

---

(١) أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسى، العقد الفريد، جـ٢، بيروت: دار الكتب العلمية، ص ٢٧٢.

(٢) أبو حامد الغزالى، احياء علوم الدين، مرجع سابق، جـ١، ص ٩٥.

(٣) أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسى، مرجع سابق، ص ٢٧٣.

(٤) عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص ١٠٥.

(٥) المرجع السابق، ص ١٠٤.

(٦) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سباق، ص ٣١٥.

فمن حيث الاجراءات المرتبطة بمواعيد عمله فقد الزموه بتحديد موعد درسه بشكل يؤدى إلى أكبر فائدة لطلابه، وجعلوه مسئولاً عن وقت عمله لا يحل له أن يضيعه فيما لا يفيد تلاميذه، فالعقد نوع من التملك - إن لم يكن تملكاً للشخص بذاته - فقد ملك منافعة المتفق عليها، وبذلك وجب عليه أن يقدمها[١] .

وهو مسئول عن المنهج المتفق عليه أو المنصوص عليه فى عقده فلا يخرج عنه، سواء كان الاتفاق والتعاقد مع ولى أمر التلميذ يحدد فيه ما يريده لابنه أن يتعلمه كما حدث من الرشيد مع الأحمر معلم ولده الأمين، حيث حدد له المنهج قائلاً : "أقرئه القرآن، وعرفه الأخبار، وروه الاشعار، وعلمه السنن، وبصره بمواقع الكلام وبدئه، وامنعه من الضحك إلا فى أوقاته، وخذه بتعظيم مشايخ بنى هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه"[٢]، أو كان مع جهة مؤسسية ذلك أنه إن كان فى مدرسة لواقفها فى الدروس شرط اتبعه"[٣].

ومن الناحية الفنية ألزموه بالجد والاجتهاد وعدم التصدى للتعليم إلا بعد الاستعداد له وأن يتمسك فى عمله بجمله من الأساليب منها :

١- ان يحرص على تفهيمه ببذل جهده وتقريب المعنى، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره[٤]، ففهم التلميذ مسئولية المعلم، ولذلك لابد أن يلقى فى نهاية درسه بأسئلة ومسائل يمتحن بها فهم وضبط التلميذ لما شرحه ومن لم يفهم يتطلف معه ويعيد له[٥].

٢- أن يلقى للمتعلم المبتدىء الجلى اللائق من القول الذى يتناسب مع مستواه[٦]، فلا

---

(١) المرجع السابق، ص ٣١٢، ٣١٣.

(٢) أحمد شلبى، موسوعة الحضارة الإسلامية، جـ٢، التربية والتعليم فى الفكر الإسلامى، القاهرة : دار النهضة العربية، ط٨، ١٩٨٧، ص ٦٤، ٦٥.

(٣) عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص ٩٠.

(٤) المرجع السابق، ص ١٠٠.

(٥) المرجع السابق، ص ١٠١.

(٦) أبو حامد الغزالى، احياء علوم الدين، مرجع سابق، ص ٩٧.

يلقى إليه ما لم يتأهل له لأن ذلك يبدد ذهنه ويفرق همه[1].

٣- التوضيح والشرح والتبسيط، فيبدأ بتصوير المسائل ثم يوضحها بالأمثلة ويذكر الأدلة ويبين له معانى أسرار حكمها وعللها وما يتعلق بتلك المسألة من أصل وفرع. كل ذلك بعبارة حسنة الأداء بعيدة عن تنقيص أحد من العلماء[2]

٤- ألا يطيل الدرس تطويلاً يمل، ولا يقصره تقصيراً يخل، ويراعى فى ذلك مصلحة الحاضرين فى الفائدة والتطويل[3] .

شـروط المسئوليـة :

(أ) الطابع الشخصى للمسئولية : فالمسئولية الأخلاقية والدينية فى الشريعة الإسلامية شخصية فلا يسأل فرد عن جريره غيره إذ **لا تزر وازرة وزر أخرى"** (الإسراء : ١٥) **وكل امرىء بما كسب رهين"** (الطور : ٢١)..

(ب) العلم : "فالقرآن يعلمنا أن احداً لن يحاسب على أفعاله دون أن يكون قد علم مسبقاً بأحكامها"[4] ، وهو ما يقتضى فى عمل المعلم ومسئوليته ضرورة تحديد أحكام العمل أو الإطار العام للعمل كمعلم، والذى يشتمل على الصورة المثلى التى ينبغى أن يكون عليها المعلم فى عمله من جانب، وإعلام المعلمين بها من جانب آخر. ذلك أن المسئولية لا يمكن أن تثبت أو تسوغ فى نظر القرآن إلا بشرط أن تذيع شريعة الواجب ويعرفها كل ذى علاقة بها، وأن تكون حاضرة فى عقله لحظة العمل"[5] ، وقد أتضح فى الفقرة السابقة كيف تناول الفقة التربوى الإسلامى وظائف المعلم وحدد أبعادها،

---

(١) عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص ١٠٠.

(٢) المرجع السابق، ص ١٠٠.

(٣) المرجع السابق، ص ٩٠.

(٤) محمد عبد الله دراز، مرجع سابق، ص ١٦٣.

(٥) المرجع السابق، ص ١٧١، ١٧٢.

ومسئوليته فى كل جانب، وتربية المعلم وإعداده فى معاهد وكليات إعداد المعلم لابد أن تحيطه علماً بأحكام قوانين عمله فلا يعذر بعد ذلك، وفوق ذلك ففى الشريعة الإسلامية "لا عذر لأحد بالجهل فى دار الإسلام"[1]، أو مسئوليته البحث والتحرى "**فأسألوا أهل الذكر أن كنتم لا تعلمون**" (النحل : ٣٤).

(جـ) الارادة : فالعمل اللا ارادى يجب أن يستبعد – بادىء ذى بدء – من مجال المسئولية من حيث كان ينقصه مطلقاً هذا العنصر التكوينى للشخصية وهو الارادة[2] ، وفى ظل هذا الشرط اذا انتفت الارادة انتفت المسئولية إذ لا تكون المسئولية "إلا من العمل الارادى الذى انعقدت عليه النية"[3] .

ولكن تبقى مسئولية التبصر وتقدير عواقف الأمور . الأمر الذى إذا انتقص لابد أن يستتبع قدراً من المسئولية لا ترقى إلى مسئولية التعمد ولكنها على أى حال مسئولية . الأمر الذى يحتم ضرورة تحديد فنيات العمل وأساليبه بشكل يمكن معه تقدير مدى المسئولية، وبالتالى الجزاء، وهو أمر تكفل به الفقة التربوى الإسلامى.

(د) الحرية : فالفعل الجبرى الذى تنتفى معه الحرية، لا مجال للمسئولية عنه، "**فمن اضطر غير باغ ولا عاد فلا أثم عليه**" (البقرة : ١٧٣)

مراتب المسؤلية :

مراتب المسئولية هنا منصبة على مادون الحدود – لأن الحدود على ما سيتضح فينا يلى – عقوبات صارمة ثابتة دقيقة لا مجال منها لتقدير اعتبارات الأشخاص أو المواقف، وغاية ما هناك هو التثبت من الواقعة أوقعت أم لا؟ فإن وقعت طبق الحد بلا زيادة أو نقصان، وإن لم تقع لا يطبق الحد.

---

(١) المرجع السابق، ص ١٦٨.

(٢) المرجع السابق، ص ١٧٢.

(٣) المرجع السابق، ص ١٧٤.

والمشهور لدى الفقهاء تصنيف مراتب المسئولية إلى العمد والخطأ "واختلفوا فى هل بينهما وسط أم لا؟ وهو الذى يسمونه شبه العمد، فقال به جمهور فقهاء الأمصار، والمشهور عن مالك نفيه إلا فى الابن مع أبيه، وباثباته قال عمر بن الخطاب وعثمان وزيد بن ثابت وأبو موسى الأشعرى والمغيرة، ولا مخالف لهم من الصحابة"[١] .

وتمشياً مع هذا الرأى الذى عليه الغالبية، يمكن تصنيف مرابت المسئولية إلى :

١- العمد : "وهو أن يقصد الجانى قتل المؤمن أو اذيته فيضر به بجريدة أو عصا أو حجر أو يلقيه من شاهق أو يغرقه فى ماء أو يحرقه بناراً أو يخنقه أو يطعمه سماً فيموت بذلك أو يصاب بتلف فى أعضائه أو جرح فى بدنه"[٢]

٢- شبه العمد : وهو أن يقصد الجناية - الفعل المؤدى إلى الإيذاء أو القتل - دون قتل أو الجرح، كأن يضربه بعصا خفيفة لا تقتل عادة أو يلكمه بيده أو يضربه برأسه أو يرميه فى قليل ماء أو يصيح فى وجهه أو يهدده فيموت لذلك[٣] . ولما كانت النيات لا يعلمها إلا الله فهنا محاولة للأخذ بالظاهر "والحكم بما ظهر، فمن يقصد ضرب آخر بآله تقتل غالباً كان حكمه كحكم الغالب أغنى حكم من قصد القتل، فقتل بلا خلاف، ومن قصد ضرب رجل بعينه بآله لا تقتل غالباً كان حكمه متردداً بين العمد والخطأ، هذا فى حقنا لا فى الأمر نفسه عند الله تعالى، أما شبة العمد فمن جهة ما قصد ضربه، وأما شبهة الخطأ فمن جهة أنه ضرب بما لا يقصد القتل"[٤]، وعلى ذلك فإن شبه العمد مترتب على الآله أنها ليست آله قتل.

---

(١) محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبى، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، جـ٢، القاهرة : شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى واولاده بمصر، ط٥، ١٩٨١، ص ٩٣٧.

(٢) أبو بكر الجزائرى، منهاج المسلم، الاسكندرية : دار القادسية، ص ٤٣٩.

(٣) المرجع السابق، ص ٤٤٠.

(٤) محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبى، مرجع سابق، ص ٣٩٧.

٣- الخطأ : وهو أن يفعل المسلم ما يباح له أن يفعله إلا أنه يؤدى إلى النتيجة المجرمة[١] ، فلا النية متجهة إلى الفعل المجرم، ولا الأرادة المستخدمة تؤدى فى الأحوال العادية إلى نفس النتيجة التى أدت إليها حال وقوع الفعل المجرم، ذلك أن النية الحسنة لابد من اتخاذ الوسيلة السليمة لها، فإن اتخذها وأدت مع ذلك إلى الفعل المجرم فهنا خطأ.

الجزء الثانى
جزاء المعلم

إذا كانت المسئولية نتاجاً طبيعياً للالتزام، فإن الجزاء هو التجسيد المنطقى للمسئولية على أرض الواقع، وهو ذو قيمة وأهمية مزدوجة، "فهو مهم باعتباره دافعاً إلى التمسك بالقيم الأخلاقية، وهو مهم لأن العدالة تقتضيه لأنها تفرق بين إنسان يبنى وآخر يهدم، بين إنسان يخدم الناس وآخر يقتل الناس، فالجزاء يقتضى العدالة، والعدالة تقتضى الجزاء، وهما معاً يجعلان للأخلاق معنى وقيمة، وبدونهما تفقد الأخلاق مفهومها فتصبح أمراً لا قيمة له"[٢]

والجزاء فى الشريعة الإسلامية متعدد الجوانب، قسمه البعض إلى جزاء الهى واجتماعى وقانونى، غير أن المؤلف لا يميل إلى هذا التقسيم، فكلا من أقسام الجزاء الأثنين (الاجتماعى والقانونى) ينتميان إلى القسم الآلهى بشكل أو بآخر، سواء أكان التشريع القانونى فى الإسلام تشريعاً إلهياً أو كان الجزاء الاجتماعى جزءاً من استجابه المؤمنين الموجهة بايمانهم بالإله، أو كانا معا أحداث ونتائج ومترتبات ما كانت لتقع دون العلم الالهى بها. ولذلك فالمؤلف يفضل التقسيم الزمنى الذى يقسم الجزاء طائفتين : جزاء أخروى وجزاء دنيوى يشمل القسمين الاجتماعى والقانونى معاً.

---

(١) أبو بكر الجزائرى، مرجع سابق، ص ٤٤٠.

(٢) مقداد يالجن، مرجع سابق، ص ٢٥١.

والجزاء بشكل عام يشمل الثواب والعقاب معاً ويتمثل الجانبين فى الجزاء الأخروى فى الجنة والنار، حيث وعد الله المحسنين بالجنة، وأعد النار للمسئيين المخطئين، والعمل بمعناه العام محدد هام من محددات الاحسان الموعود بالجنة، والاساءة التى تستوجب النار، وقد ورد العمل مقروناً بالايمان فى كثير من الآيات القرآنية.

والعمل بمعناه المهنى أيضاً واحد من المحددات؛ ذلك أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال "إن الله كتب الاحسان عل كل شىء " وهذا الحديث يدل على وجوب الاحسان فى كل شىء من الأعمال، لكن الاحسان فى كل شىء بحسبه[١]، وقد ورد فى الفكر التربوى الإسلامى وعود بسوء الجزاء لمعلمى السوء ومسيىء المعلمين، ومن ذلك ما رواه الغزالى بقوله : وقد ورد فى العلماء السوء تشديدات عظيمة دلت على أنهم أشد الخلق عذاباً يوم القيامة، قال صلى الله عليه وسلم إن أشد الناس عذاباً يوم القيامة عالم لم ينفعه الله بعلمه[٢] .

أما من الناحية الاجتماعية (فى الجزاء الدنيوى) فالرضا والقبول الذى يحظى به الفرد المحسن جزاء كاف وحافز قوى لكل من يجيد عمله، ويحتفظ لنا التاريخ بنماذج جيدة من المعلمين آمنوا بمسئوليتهم واتقنوا عملهم فكان جزاؤهم من المجتمع عظيما بقدر عطائهم أو يفوقه، وخير دليل على ذلك ما لاقاه الحجاج بن يوسف وقد كان معلماً فى الطائف ثم أصبح من الحكام البارزين[٣]

وقد عبر المجتمع عن احترامه للعلماء بوسائل مختلفة ولا سيما فى مناسبات استقبالهم وتوديعهم الأمر الذى قد يحسدهم عليه الخلفاء وأرباب الدولة فإذا مات أحد العلماء جرت العادة أن تقفل الأسواق وتعطل الأعمال، ويشارك أهلها فى تشييع الجنازة حتى قيل أن جنازة الامام أحمد بن حنبل شهدها ٨٠٠

(١) زين الدين أبى الفرج عبد الرحمن بن شهاب الدين بن احمد بن رجب الحنبلى البغدادى، جامع العلوم والحكم فى شرح خمسين حديثاً من جوامع الكلم، القاهرة : دار الحديث، ط٥، ١٩٨٠، ص ١٨٢.

(٢) أبو حامد الغزالى، احياء علوم الدين، مرجع سابق، ص ٩٨.

(٣) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ٢٠٢.

ألف رجل، ٦٠ ألف أمرأة. ومثلها جنازة الصوفى المشهور جنيد البغدادى التى صلى عليها عشرات الألوف[١] . ومن ذلك أيضاً مارواه أبو حيان التوحيدى عن ابن كيسان ومجلسه الذى يعلم فيه بقوله : ما رأيت مجلساً أكثر فائدة واجمع لأصناف العلوم والتحف والنتف من مجلسه، وكان يجتمع على بابه نحو مائه رأس من الدواب للرؤساء والأشراف الذين يقصدونه، وكان اقباله على صاحب المرقعة والخلق كاقباله على صاحب الديباج والدابة والغلام[٢] . ومما يروى أيضاً عن محمد بن إبراهيم الشهير بابن النحاس شيخ الديار المصرية فى علم اللسان الذى جلس للتعليم وتخرج عليه جماعة من الأئمة وفضلك والأدب، من أن بعض القضاة كانوا إذا انفرد بشهادة حكموا فيها وثوقاً بدينه[٣]

وإذا كان الرضا والقبول الاجتماعى ثواب المجيدين الموفين بمسئوليتهم فالسخرية والاستهزاء والنبذ الاجتماعى بالمقابل هو عقاب من تخلى منهم عن مسئوليته وأساء العمل والتقدير. ويروى لنا التاريخ عن هؤلاء المعلمين أسوأ ما يمكن أن يروى عن إنسان، وحتى لوكانت مجرد خيالات لا أساس لها من الصحة فإنها لا تفقد قيمتها ويظل معناها ومفادها صحيحاً باعتبارها جزاء لمن أساء. ومن هذا القبيل ما قيل فى حق معلمى الكتاتيب بشكل عام من أمثال مثل "أحمق من معلم كتاب" أو أقوال مأثورة مثل "لا تستشيروا معلما.. ولا كثير العقود مع النساء" أو الحكم بعدم جواز شهادتهم حيث احترفوا هذا العمل[٤] . ومما روى عن أفراد بعينهم من أمثال برزخ بن محمد العروضى الذى اشتهر عنه أنه إن لم يكن أروى الناس فهو أكذب الناس فكان يحدث بالحديث عن رجل

---

(١) سامى الصقار، تاريخ التعليم عند المسلمين والمكانة الاجتماعية لعلمائهم حتى القرن الخامس الهجرى، الرياض: دار المريخ، ١٩٨١، ص ١٠٤، ١٠٥.

(٢) جلال الدين عبد الرحمن السيوطى، بغية الوعاة، جـ١، مرجع سابق، ص ١٩.

(٣) المرجع السابق، ص ١٣.

(٤) أحمد شلبى، مرجع سابق، ص ص ٢٢٠ : ٢٢٤.

فعل شيئاً ثم يحدث به عن رجل آخر.. فتركه الناس حتى كان يجلس وحده [١] واسحاق بن مرار أبو عمر الشيباني الذى كان معلما ومؤدباً لأولاد بنى شيبان وكان من أعلم الناس باللغة، فهو عند الخاصة من أهل العلم والرواية مشهور معروف، إلا أنه عند العامة غير ذلك، والذى قصر به عند العامة من أهل العلم أنه كان مشتهرا بالنبيذ والشرب[٢] .

أما من الناحية القانونية (فى الجزاء الدنيوى) فإن الجزاء يفقد معناه، فهو لا يحتفظ من طابعه المزدوج - الثواب والعقاب - سوى الطابع العقابى - فالجزاء هنا يعنى أساساً العقوبة بالمعنى الواسع للكلمة الذى يشتمل على الاجراءات التأديبية والعقابية معاً[٣] .

والجزاء القانونى فى التشريع الإسلامى يضم ثلاث فئات :

أولاً الحدود : والحد فى اللغة المنع، ويطلق على العقوبة التى وضعها الشارع لمرتكب الجريمة وذلك لأنها سبب فى منع مرتكب الجريمة من العودة إليها، وسبب فى منع من له ميل إلى الجريمة عن ارتكابها[٤] . وتتكفل الحدود بمجازاة عدد قليل من الجرائم وهى الحرابة والسرقة وشرب الخمر والزنا والقذف. وهى تضم جزاءات حددها الشرع بدقة وصرامة كما وكيفا. كما أنها ذات صيغة مطلقة لا يتوقف تطبيقها لا على حالة المذنب ولا على مشاعر الضحايا - رغم أن لهؤلاء الضحايا الحق فى ألا يلاحقوا المجرم أمام القضاء سواء بالعفو أو التصالح - لكنه متى صارت الجريمة عامة بمعنى وصولها إلى علم السلطة، فإن

---

(١) جمال الدين ابى الحسن على بن يوسف القفطى، انباه الرواة على انباه النحاة، جـ١، تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة : دار الفكر العربى، ط١، ١٩٨٦، ص ص ٢٧٦ : ٢٧٨.

(٢) المرجع السابق، ص ص ٢٥٦ : ٢٦٤.

(٣) محمد عبد الله دراز، مرجع سابق، ص ٢٦١.

(٤) عبد الرحمن الجزيرى، كتاب الفقة على المذاهب الأربعة، بيروت : دار احياء التراث العربى، ط١، جـ٥، ص ٧.

أصحاب الحق يكونـون بذلـك قد تنازلوا عـن حقهـم، ويصبـح الجـزاء مـن شـأن الصالح العام، ويجب أن يطبق بلا هواده أو رأفة فلا تنازل ولا حل وسط[١] .

ثانياً : التعزيرات : وهى تأديب ذنب لا حد فيه ولا كفارة لـه[٢] "وتتـأثر العقوبـة هنا تبعاً لثقل الواجب المختان وطبيعة المجرم والظروف التى خالف فيها القـاعدة ومشاعر أصحاب الحق – حين تتصل الجريمة بأضرار ترتكب فى حق الغـير – إن العقوبة حينئذ يجب أن تتنوع بدقـة ابتـداء مـن مجـرد التـأنيب علـى انفـراد أو التعنيف أمام العامة على تفاوت فى قساوته حتـى السجن زمنـا يطـول أو يقصـر والجلد عدداً يقل أو يكثر ولكنـه لا يصـح بعامـة أن يبلـغ عـدد الجلـد المنصـوص عليه فى الحدود"[٣]

ثالثاً : القصاص : وهو معاملة الجانى بمثل اعتدائه، فإن القصاص معناه المماثلـة ومنه قص الحديث اذا أتى به علـى وجهـه، ولا يسمى القصـاص حـدا لأنـه حـق للعبد له أن يعفو عنه[٤] .

مسئوليـة المعلم وجـزاؤه

بديهى ألا يقـع الحديث فـى هـذا الجـزء عـن الحـدود لأنهـا أحكـام دقيقـة صارمة وصريحة لا تختلف باختلاف الأشخاص أو الأعمال المسندة اليهم، فالأثر فيها يرتبط بتحقيق الواقعة أحدثت أم لم تحدث، فإن حدثت فقد ثبتت المسئولية ولا مجال إلا لتوقيع الجـزاء، كمـا هـو، سـواء أكـان الشـخص معلمـاً أو غـير ذلـك . صالحاً أم طالحاً فى سيرة حياته العادية، فالزنا زنـا فـى حـق المعلـم أو فـى حـق غيره من الناس، والسرقة سرقة وهكذا.. وعلى ذلك فـالحديث هنـا ينصـب حـول القصاص والتعزير.

---

(١) محمد عبد الله دراز، مرجع سابق، ص ٢٦٢، ٢٦٣.

(٢) عبد الرحمن الجزيرى، مرجع سابق، ص ٩.

(٣) محمد عبد الله دراز، مرجع سابق، ص ٢٧٥.

(٤) عبد الرحمن الجزيرى، مرجع سابق، ص ٩.

فإذا بدأنا بالقصاص تمشياً مع ما أقره ابن رشد من مسئولية الصناع بقوله "وأصل مذهب مالك أن الصناع يضمنون كل ما أتى على أيديهم"[1] والمعلمون يدخلون ضمن جملة الصناع على ما أقره ابن خلدون من أن التعليم من جملة الصنائع[2] ، وما أقرة الغزالى من شرف هذه الصناعة بقوله "فأشرف الصناعات الأربع بعد النبوة إفادة العلم وتهذيب نفوس الناس عن الأخلاق المذمومة المهلكة وارشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة وهو المراد بالتعليم"[3]

وقد استقر فى الفقة التربوى الإسلامى مسئولية المعلم عن أرواح تلاميذه وأبدانهم فإن أتى من الأفعال ما أضر بهذه الأرواح والأبدان سواء بالازهاق أو الجرح فهو مسئول عنه وليس الأمر هنا مجرد تحقق من الواقعة واقتصاص بالمثل ذلك أن هناك درجات لهذا الفعل ودرجات للمسئولية كما أُشير فيما سبق. فضلاً عن خصوصية معينة أسبغتها التربية الإسلامية وممارستها على المعلم، إذ جعلت التربية الإسلامية للمعلم ولاية على التلميذ أجازت له بها أن يضربه تأديباً، ولذلك يختلف تصنيف المسئولية فى حالة المعلم ما لم يتعمد القتل أو الايذاء . فالمالكية تقرر فى هذا الشأن أن "من ضرب آخراً بقصد التأديب الجائز شرعاً كالسلطان مثلا... فمات فإن دمه يكون هدراً ولاضمان على الحاكم ولا فى بيت المال لأنه فعل شيئاً أمره به المشرع.. والمعلم صنعة أو علماً أو قرآناً، إذا ضرب الذى يتعلم منه بقصد الحمل على التعليم والاستفادة منه فمات بسبب هذا الضرب فلا شىء عليه لأن قصده حسن" [4] . ولو مات واحد من المذكورين وكان ضربه ضرباً لا يهلك عادة فإنه لا ضمان عليه لأنه لم يقصد القتل ولم

---

(١) محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبى، مرجع سابق، ص ٢٣٣.

(٢) ابن خلدون، مرجع سابق، ص ص ٢٧٤ : ٢٧٦.

(٣) أبو حامد الغزالى، المرجع السابق، ص ٢٣.

(٤) عبد الرحمن الجزيرى، مرجع سابق، ص ٢٩٢.

يفعل إلا بقصد المصلحة للمضروب وأدى حكم أمره به الشارع الحكيم[1] ، وبعضهم قال عليه الكفارة[2] ، وبديهى أنه فى حالة العمد تستوى درجة تجريم الفعل الصادر من المعلم مع درجة تجريم الفعل الصادر عن غيره.

على أن ضرب التأديب فى التربية الإسلامية له شروطه التى لا تتجاوز به حد التأديب، وهى شروط اذا تجاوزها المعلم كانت سبباً فى تجريم فعله بدرجات مختلفة، وهذه الشروط بشكل عام هى[3] :

١- ألا يوقع الضرب إلا لذنب، ولا يضرب انتقاماً.

٢- أن يوقع المعلم الضرب بقدر الاستئهال الواجب فى ذلك الجرم.

٣- أن يكون الضرب من واحد إلى ثلاث، ويستأذن القائم بأمر الصبى فى الزيادة إلى عشر ضربات.

٤- أن يزداد على العشر ضربات إذا كان الصبى يناهز الاحتلام، سىء الرعية، غليظ الخلق، لا يريعه وقوع عشر ضربات.

٥- أن يقوم المعلم بضرب الصبيان بنفسه ولا يترك هذا الشأن لأحد من الصبيان.

٦- أن صفة الضرب ما يؤلم ولا يتعدى الألم إلى التأثير المشنع أو الوهن المفسد.

٧- أن مكان الضرب فى الرجلين، فهو آمن وأحمل للألم فى سلامة، ويتجنب رأس الصبى أو وجهه، إذ قد يوهن الدماغ أو تطرف العين.

٨- أن آلة الضرب هى الدرة أو الفلقة، وينبغى أن يكون عود الدرة رطباً مأموناً.

٩- ألا يعاقب وهو غضبان.

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٩٢.

(٢) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ٣٤٣.

(٣) المرجع السابق، ص ١٥٦.

١٠- ألا يستخدم الضرب إلا عندما لا يكون هناك طريق غيرها للإصلاح.

ويلاحظ أن هذه الشروط تؤكد أن التربية الإسلامية إلى الرفق أميل، فهي شروط مقيدة للضرب، لا تتجاوز به حد التأديب، وتمنعه من الاضرار المادى أو النفسى أو الاجتماعى، فإذا ضرب المعلم تلميذا بغير التزام بهذه الشروط؛ فربما يقع تحت درجة العمد كما فى الحالة التى أشار إليها القابسى بقوله "فإن ضربه باللوح أو بعصا فقتله فعليه القصاص لأنه لم يؤذن له أن يضربه بعصا ولا بلوح[1]، "وأما العصا واللوح فقصده ضرب الصبى بهما تعد منه فليس له عذر أكثر من أنه غضب فتعدى الواجب فاستأهل القود"[2] . فوقوعه تحت درجة العمد هنا واستحقاق القصاص ناتج من مخالفة شروط عقوبة التأديب من حيث الضرب فى غضب بينما الواجب "أن يراعى فيهم حتى يخلص لمنافعهم وليس لمعلمهم فى ذلك شفاء من غضبه، ولا شيء يريح قلبه من غيظه، فإن ذلك إن اصابة فإنما ضرب أولاد المسلمين لراحه نفسه، وهذا ليس من العدل"[3]، وكذلك من حيث استخدامه أداة غير مامونة وغير المتفق عليها فى ضرب التأديب.

ولوضرب واحد من هؤلاء - مريضاً - يقصد السلطان أو الأب أو الزوج أو المعلم - ضربا لا يقتل الصحيح، "وكان عالما بمرضه، فإنه يجب عليه القصاص جزماً من غير خلاف بينهم لأنه تبين أنه يقصد هلاكه، بالضرب"[4]، وحد القصاص هنا أيضاً سببه مخالفة شرط ألا يكون الضرب متعدياً الألم إلى التأثير المشنع أو الوهن المضر، فواجب المعلم أن يقدر هذا التأثير موضوعيا فيما يتعلق بأداة الضرب وحجمه، وشخصياً فيما يتعلق باعتبارات صحة المعاقب وقدرته على الاحتمال.

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٤٣.

(٢) المرجع السباق، ص ٣٤٣.

(٣) المرجع السابق، ص ٣١٤.

(٤) عبد الرحمن الجزيرى، مرجع سابق، ص ٢٦٣.

أما من تجاوز حد الضرب عدداً أو قيمة بما يظن منه قصد القتل أو تعمده فهو شبه عمد ينطبق عليه حد القسامة. والقسامة هى أسم للأولياء الذين يحلفون على استحقاق دم المقتول وهو ماخوذ من القسم وهو اليمين، وقيل مأخوذ من القسمة بقسمة الأعيان على الورثة واليمين فيها من جانب المدعى[1]، وذلك ما أشار به القابسى فى قوله "فإن جاوز الأدب فمرض الصبى من ذلك فمات، فإن كان جاوز بما يعلم أنه أراد القتل أقسموا وقتلوه به الأولياء[2]

أما إن تجاوز المعلم الواجب من الأدب فى صفة الضرب عن غلط بين كان هو الذى تحمله العاقلة، وإن كان فى مجاوزته إشكال كأن يكون الضرب نفسه يحتمله أمثاله إلا أنه لمرض فيه مات، فالدية فى مالة ويحتمل أن تكون فى العاقلة[3] (العاقلة هم الجماعة الذين يؤدون العقل – أى الدية – ويقصد بهم عصبة الرجل من آبائه وأخواته وأبناء أخواته وأعمامه وأبنائهم)، فقد قالوا "ولو ضرب واحد من هؤلاء – يقصد الحاكم أو الأب أو الزوج أو المعلم – مريضاً – ضرباً لا يقتل الصحيح وهو جاهل بالمرض لا يجب عليه القصاص لأن ما أتى به ليس بمهلك عنده"[4] .

وإن كان المعلم لم يجاوز بما يرى أنه أراد به إلا وجه الأدب إلا أنه جهل الأدب، أقسم الأولياء واستحقوا الدية قبل العاقلة وعليه هو الكفارة"[5]، وقوله أنه جهل الأدب تعنى أنه قد جهل شروط ضرب الأدب المشار إليها سابقاً، وبذلك وقع فى درجة الخطأ التى لا تستوجب القصاص ذلك أن "من قتل من الرجال أو النساء البالغين العقلاء مؤمنا ذكرا أو أنثى، صغيراً أو كبيراً، حراً أو

---

(١) مالك بن انس، الموطأ، صححه وعلق عليه : محمدفؤاد عبد الباقى، القاهرة: دار احياء الكتب العربية، عيسى البابى الحلبى وشركاه، جـ٢، ص ٨٧٧.

(٢) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ٣٤٣.

(٣) المرجع السابق، ص ٣٤٣.

(٤) عبد الرحمن الجزيرى، مرجع سابق، ص ٢٩٣.

(٥) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ٣٤٣.

عبداً، خطأ لا عمداً بأن قصد غير القتل كتأديبه ... فقتله، فعلية أن يحيى رقبة مؤمنة بفكها من عبوديتها لغير الله واعتاقها بتكفير الخطيئة سواء كانت صغيرة أو كبيرة وعليه أيضاً دية مسلمة لولى القتيل"[1].

وإن لم يفعل المعلم إلا أن يأمر أحد التلاميذ بما يؤدى إلى الاضرار بتلميذ آخر فعليه جريره فعله بنفس المسوغات السابقة، وليس على التلميذ المنفذ شيء، غير أن هناك من رأى أن على المنفذ الكفارة[2] ، ولعل ذلك مما يؤكد واجب المعلم ويدعوه إلى عدم التهاون فيه. كما أنه أمر سليم يحول دون تفشى العداوة والبغضاء بين التلاميذ وبعضهم البعض وفى ذلك مفسدة لأخلاقهم وعلاقاتهم الاجتماعية[3].

أما التعزيزات فمجالها متسع يشتمل العديد من جوانب عمل المعلم .. فالمعلم مسئول مسئولية كاملة عن مستوى تعلم تلاميذه، فإذا لم يتهج الصبى ما يملى عليه ووجد أنه لايفهم حروف القرآن، فالمعلم مسئول عن ذلك ولا يستحق أجره[4]، وأصل هذا العقاب أن العقد بينه وبين أولياء الأمور شرطه تعلم الصبى، وهو ماقرره القابسى بقوله "فالواجب على المعلم الاجتهاد حتى يوفى ما يجب عليه للصبيان، فإن وفى ذلك يطيب له ما يأخذه بشرطه، وليعلم أنه إن فرط فى وفاء ما عليه أنه لايجب له ولا يطيب له ما يأخذه من ذلك لأن الذين أجازوا له شرط الاجارة بينوا له ما يجب عليه فإن خالف ما بينوا له لم يطيبوا له ما أخذ بشرطه"[5]، فالعقد هنا نوع من التملك لمنافع المعلم المتفق عليها وبذلك وجب عليه أن يقدم تلك المنافع لأنه بذلك داخل فى قوله صلى الله عليه وسلم أيما

(١) عبد العزيز راشد، يتسير الوحيين بالاقتصار على القرآن مع الصحيحين، القاهرة : مطبعة العاصمة، ط٣، ١٩٦٨، ص ٥٢٧.

(٢) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ٣٤٤.

(٣) المرجع السابق، ص ٣١٥.

(٤) المرجع السابق، ص ٣٦٦.

(٥) المرجع السابق، ص ٣١٢.

مملوك أدى حق مواليه وحق ربه فله أجران ولا يحق له الأجر دون بذل المنفعة"[1] .

والقاعدة هنا انقاص الأجر المتفق عليه بمقدار ما نقص من تعلم الصبى حتى ينتهى من نقص تعلم الصبى إلى أقل ما ينفعه، فيكون له مقدار المنفعة التى له فيه، فإن وصل إلى ما لا يسمى تعلماً فى اجادته ومعرفته، فهنا يكون المعلم قد فرط إن كان يحسن التعليم أصلاً، وإن كان لا يحسن التعليم فقد غرر. ورأى العلماء أن مثل هذا المعلم يستأهل الأدب لتفريطه فيما وليه وتهاونه بما التزمه وأن يمنع من التعليم إن كان شأنه التفريط أو الغرور (أى أنه يغرر بالمتعاقدين معه ويخدعهم فيظهر أنه معلم جيد وهو ليس كذلك)، بتعليمه وهو لا يحسن التعليم. ورأى بعضهم أن مثل هذا المعلم لا يستأهل الالزام بل يستاهل اللوم والتعنيف والغلظة والتأنيب من الإمام العدل[2] .

"وإذا اعتذر المعلم ببله الصبى (غبائه) واختبر الصبى فوجد كذلك لا يحفظ ما علم ولا يضبط ما فهم، فلم يحصل بهذا المعلم إلا إجارة حوزه وتأديبه لا إجارة التعليم إذا لم يعرف آباءه بمكانه من فقد الفهم لأنه لو عرف أباه فرضى له بشىء لزمه، فإذا لم يعرفه فقد غره، والمغرر لا يستأهل على تغريره جعلا ولا احساناً"[3]، وعليه لزم تأديب ذلك المعلم ومنعه من التعليم إذا عرف بهذا التغرير أو ظهر تفريطه[4] .

والمعلم مسئول عن أجره ومكسبه، وحصوله على ما زاد على الأجر المتعاقد عليه واقع فى دائرة الكسب غير المشروع إذ "لا يحل للمعلم أن يكلف الصبيان فوق أجرته شيئاً من هدية أو غير ذلك ويسألهم فى ذلك فإن أهدوا اليه على ذلك فهو حرام.. وأما إن كان يهددهم أو يخليهم (أى يتركهم يخرجون من

---

(١) المرجع السابق، ص ٣١٢، ٣١٣.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٢٧.

(٣) المرجع السابق، ص ٣٢٨.

(٤) المرجع السابق، ص ٣١٢، ٣١٣.

المدرسة أو الكتاب أو مكان التعليم بأن يخلى سبيلهم) إذا أهدوا إليه، فلا يحل له ذلك لأن التخلية داعية إلى الهدية وهو مكروه"[١] ، وما استحله من ذلك فهو نوع من "أكل السحت، ولا يفعل هذا إلا معلم جاهل، فليوعظ ولينه عنه ويزجر"[٢] .

والمعلم مسئول عن وقت عمله فلا يضيعه بأن يتشاغل عن تلاميذه بأى عمل كان، إذ "لايجوز له أن يخرج مما يلزمه النظر فيه إلى ما لا يلزمه" [٣]، فإن فعل ذلك فعليه فى الانشغال الخفيف الذى لايضر بتعلم التلاميذ كثيرا أن يتحلل من آباء التلاميذ إذا كان أجره من أموال أولياء الأمور، وإن كان من أموال التلاميذ أنفسهم، فعليه أن يعوضهم من وقت فراغه، أما إن طال انشغاله إلى يوم أو أكثر وكان تعاقده لأجل معلوم زمنا ولم يعوض فعليه أن يضع من أجره ما يجبر ذلك الخلل، أما إن كان تعاقده بلا أجل محدود فلا يصلحه العوض لأنه يضر التلاميذ ولذلك فلا يجوز له التشاغل[٤]

ومن مسئولية المعلم عن وقت عمله ألا يخلى التلاميذ أو يعطلهم فى غير أوقات العطلات الشائعة "ولا يجوز له أن يأذن لهم أكثر من ذلك إلا بإذن آبائهم كلهم لأنه أجير"[٥] ، وكذلك "لا يرسل الصبيان فى حوائجه، قيل له فيرسل الصبيان بعضهم فى طلب بعض؟ فقال : لا أرى ذلك له إلا أن يأذن أولياء الصبيان فى ذلك أو يكون الموضع قريبا لا يشغل الصبيان فى ذلك"[٦] .

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٢٠.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٢٠.

(٣) المرجع السابق، ص ٣٢٢.

(٤) المرجع السابق، ص ٣٢٣.

(٥) المرجع السابق، ص ٣١٩.

(٦) المرجع السابق، ٣٢١.

مسئولية الأطفال ومسئولية الكبار عنهم :

للأطفال موقف خاص فى الشريعة الإسلامية حيث "أن القلم رفع عن المجنون حتى يفيق، وعن الصبى حتى يدرك، وعن النائم حتى يستيقظ"[١] ، وليس معنى ذلك "أنهم جزء مهمل، ويجوز اغفاله فى المجتمع الإسلامى، فللطفل المسلم نظامه الكامل تماماً كنظام الرجل البالغ[٢]، ولكن هذا التخفف ناتج عن تحمل الكبار للمسئولية ازاء الصغار "فالشرع غير متوجه إليهم بل إلى آبائهم وإلى الحكام والاساتذة والرؤساء، أى إلى الأمة بأكملها فهى التي على كاهلها تقع مهمة تربيتهم وتقويمهم حتى تظفر منهم بأقصى درجات التوافق مع القاعدة، وإذن فإذا كانت مسئوليتهم قد تخففت فما ذلك إلا لترتبط مسئوليتنا تجاههم"[٣] ، ولذلك فقد تقرر فى الفقة الإسلامى أن القتل من جانب الأطفال دائما خطأ، فعمدهم خطأ[٤]، فإن فعل الصبى من ذلك شيئاً فالدية على العاقلة[٥] ، وذلك هو الحكم الشرعى الذى به تخففت مسئولية الصبى وتقررت مسئولية الكبار ازاءه، فإذا آذى الطفل نفسه أو غيره بأمر مباشر من الكبير كان الكبير مسئولا وعليه الضمان، قال مالك فى الصبى يأمره الرجل ينزل فى البئر أو يرقى فى نخلة فيهلك فى ذلك، أن الذى أمره ضامن ما أصابه من هلاك أو غيره[٦]، فإن آذى الطفل نفسه أو غيره بفعل جاهل من جانبه ودون تحريض أو أمر مباشر من الكبير لم تنتف مسئولية الكبير فى ذلك فقد كان الواجب أن يرشده ويبصره ويمنعه، وبذلك تظل مسئولية الكبير قائمة ماثلة فى شكل التفريط والاهمال فى

---

(١) أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخارى، صحيح البخارى بحاشية السندى، القاهرة : دار احياء الكتب العربية لاصحابها عيسى البابى الحلبى وشركاه، مجـ٢، جـ٤، ص ١٧٦.

(٢) محمد عبد الله دراز، مرجع سابق، ص ١٦٦.

(٣) المرجع السابق، ص ١٦٦، ١٦٧.

(٤) مالك بن أنس، مرجع سابق، ص ٨٥٢.

(٥) المرجع السابق، ص ٨٥٢.

(٦) المرجع السابق، ص ٨٧٠.

اتخاذ الاحتياطات الواجبة وتقديم النصح اللازم، وعقوبة التفريط على ماورد من قبل أن مثل هذا المعلم يستأهل الأدب لتفريطه فيما وليه وتهاونه بما التزمه، وأن يمنع من التعليم إذا كان شأنه التفريط أو الغرور بتعليمه وهو لا يحسن التعليم، ورأى بعضهم أن مثل هذا المعلم لا يستأهل الالزام بل يستأهل اللوم والتعنيف والغلظة والتأنيب من الامام العادل[1]

وبذلك فمسئولية التفريط والاهمال تنتج عن عمل شيء لا يجب عمله أو الفشل في عمل شيء يجب على المعلم أن يفعله، وذلك عندما ينتج عن فعل المعلم أو عدم فعله أذى لشخص ما[2] ، ويقدر خطورة الفعل ومسئولية المعلم ازاء الضرر في ضوء تصرف المعلم العادى في نفس الظروف وبذلك "يكون المعلم مسئولا إما عن فعل يدرك المعلم الذى على قدر معقول من الحكمة احتواءه على مخاطر غير معقولة تؤذى آخرا، أو لفشله للقيام باجراء يجب أن يقوم به المعلم أثناء عمله لحماية آخر"[3]، وهو ما يعبر عنه بالإهمال والرعونة بأن يقف موقفاً سلبياً ويغفل اتخاذ الاحتياط الذى يوجبه الحذر والتبصر بالعواقب[4]، أو يسيىء التقدير لطيش فيه أو نقص فى مهارته أو جهله بما ينبغى العلم به[5]، ويشتمل ذلك كل مجال عمل المعلم داخل المدرسة وخارجها ما دام ملزماً ومكلف بالتعامل مع التلاميذ أو الإشراف عليهم.

واخيراً وفى ضوء ما سبق يجب التأكيد على ما يلى :

أولاً : أهمية احياء وبعث فكرة مسئولية المعلم عن فصله وتلاميذه وعمله كمعلم بشكل عام.

---

(١) أحمد فؤاد الأهوانى، مرجع سابق، ص ٣٢٨.

(٢) روبرت ريتش، مرجع سابق، ص ١٧٠.

(٣) المرجع السابق، ص ١٦٤.

(٤) ادوار غالى الذهبى، مشكلات القتل والايذاء الخطأ، القاهرة : مكتبة غريب، ط١، ١٩٨٧، ص ٢٨.

(٥) المرجع السابق، ص ٢٩.

ثانياً : الاهتمام بفكرة العلاقة التعاقدية بين المعلم وجهة العمل التى تملى عليه التزامات معينة مقابل أجره ومكافآته.

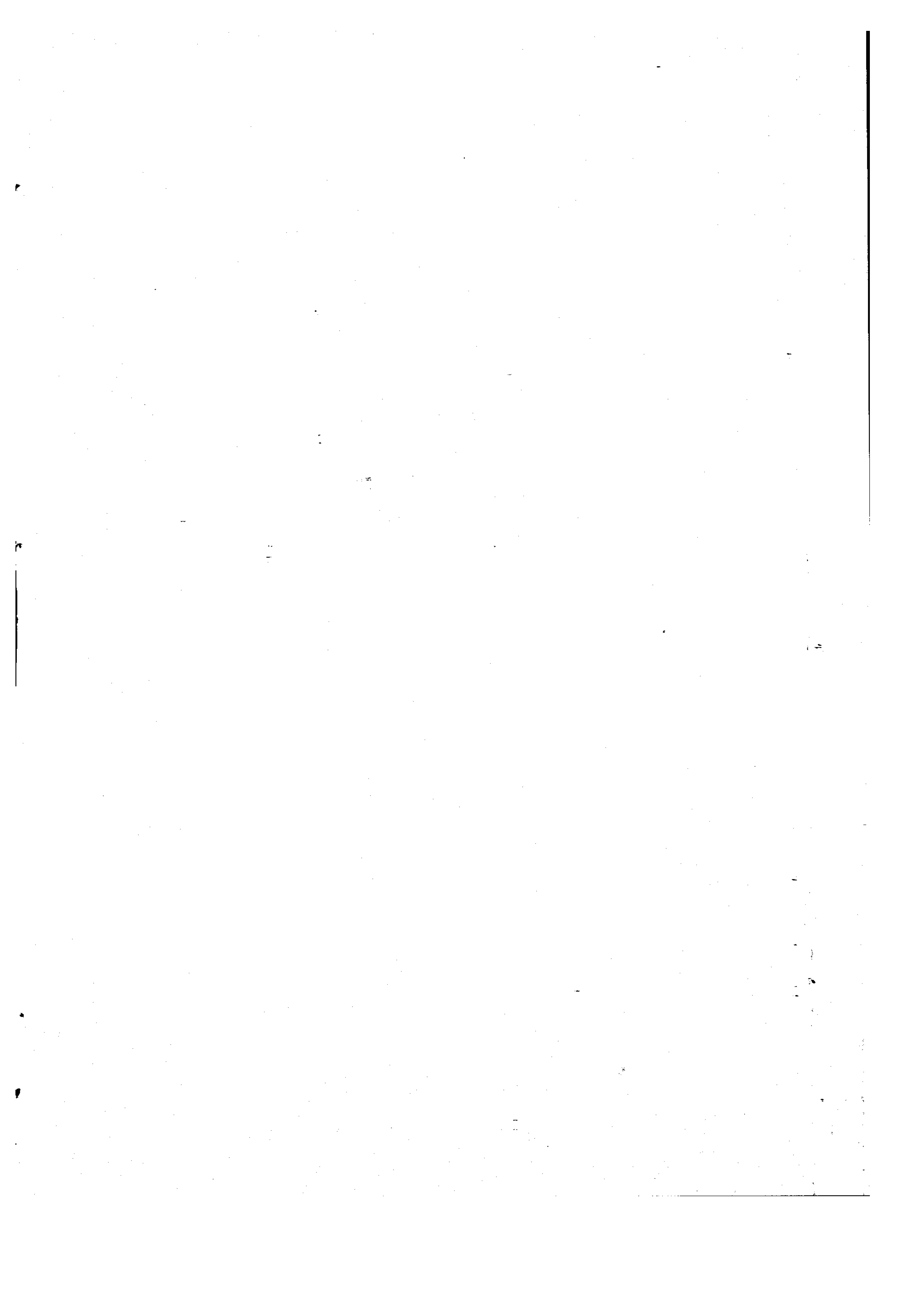
ثالثاً: السعى لتوصيف عمل المعلم، وتحديد فنيات العمل حتى يمكن فى ضوئها محاسبة المعلم والحكم على مدى اهتمامه أو اهماله وتقصيره.

رابعاً: الاهتمام بفكرة الجزاء الجدى ثوابا وعقابا حتى لا يستوى المحسن والمسيىء، المصيب والمخطىء وهو أمر قد يدفع المتحمسين للخمول، ولا يعطى الدافع للخاملين للعمل والنشاط والايجابية حيث يكون المستفيد الوحيد فى هذه الحالة هو المتكاسل المهمل المخطىء.

خامساً: ضرورة تقديم مقررات دراسية ضمن برامج إعداد المعلم تزود معلم المستقبل بثقافة قانونية تمكنه من معرفة القوانين التى تحكم ممارساته المهنية، وحدود مسئولياته وجزائه إن هو أحسن أو أساء.

خاتمة

المعلم والقانـون



خاتمة

المعلم والقانون

إذا كانت المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية التى انشأها المجتمع وأوكل إليها مهمة التربية، فإن كافة الأطراف داخل المدرسة تدخل مع بعضها البعض فى علاقات وتفاعلات تنتهى بتحقيق الهدف. وفى هذه التفاعلات والعلاقات يتوقع سلوك معين - دور - من كل طرف من أطراف التفاعل، وتوقعات الأدوار يمكن أن تكون رسمية محددة بواجبات الوظيفة من وجهة النظر الرسمية المعبر عنها بالقوانين واللوائح والقرارات، كما يمكن أن تكون غير رسمية، تشتق من الطرق التى يحددها الفرد لنفسه للقيام بهذه الادوار، وتشكل كل من التوقعات الرسمية وغير الرسمية معايير السلوك التى يمكن أن تكون متصارعة احيانا، فيمكن أن يكون للمعلمين مثلا توقعات معينة عن أنفسهم فى علاقاتهم بالتلاميذ فى أدوار النصح واعادة التعلم وعلاج الانحرافات؛ تتعارض مع التوقعات الرسمية، وهو أمر يقتضى أن يكون المعلم واعيا بقدر المخاطرة فى مثل هذه الحالات، مدركا لحقوقه ومسئولياته التى قد يوقعه انتهاكها فى

دائرة المساءلة القانونية (*) مما يقتضي تزويد المعلمين ـ سواء في فترة الإعداد ما قبل الخدمة أو بعد تسلمهم لعملهم وتحملهم الفعلي لمسئوليات العمل كمعلمين ـ بمعرفة تتعلق بحقوقهم وواجباتهم ومسئولياتهم وأدوارهم وسلوكياتهم في المواقف المختلفة كما يحددها القانون حتى يتسنى لهم ان يسلكوا سلوكا صحيحا يتفق مع صحيح القانون وحتى لا يقعوا تحت طائلة العقاب حيث لا يعذر الفرد بجهله في القانون المصرى, ولأجل هذا فقد تم إضافة هذه الخاتمة عن المعلم والقانون . وهذه الخاتمة ليست سوى توجيه عام يساعد معلم المستقبل في تفسير بعض المشكلات القانونية البسيطة والتعامل بها، كما تحذرهم من وجود أخطار ومشكلات أشد لا ينبغي ان يقعوا فيها، خاصة أن بعض هذه الأخطار والمشكلات في ثقافة المعلمين السابقين الذين ينقل عنهم المعلم الحديث التخرج لا تصنف على أنها أخطاء أو جرائم .

وبداية ينبغي توضيح انه في الحالات التي يقترف فيها المعلم جرما متعمدا في مجال الحياة فلا مجال للتميز بينه وبين غيره من آحاد الناس، فما ينطبق على كل الناس ينطبق على المعلم ،ولكن عندما يتعلق الجرم بالتلميذ فإن

(*) سامح جميل عبد الرحيم، مسئولية المعلم في الشريعة الإسلامية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية ن جامعة المنيا ع يناير ٩٤، ص ٧٠

القانون يشدد العقوبة على المعلم فى بعض الحالات باعتباره مسئولا عن تربية الصغير وله سلطة عليه ([1]) .

أما فى حالات عدم التعمد أو عدم القصد فإن الجرم يقع تحت بند الخطأ وهو بخلاف القصد يفترض فيه ألا يكون الجانى قد اراد النتيجة المجرمة التى ترتبت على نشاطه وسلوكه ([2]) والمعيار الموضوعى لذلك هو " عدم مطابقة سلوك الجانى للسلوك المألوف للشخص المعتاد أى الشخص المتوسط الذكاء والتفكير من نفس المجموعة الاجتماعية أو المجموعة البيئية أو المهنية التى ينتمى اليها الجانى، فإذا التزم المتهم فى مسلكه القدر من الحيطه والأنتباه الذى يلتزمه هذا الشخص المعتاد فلا مجال لمساءلته عن مسلكة حتى ولو ارتفعت إمكانياته الشخصية عن مستوى إمكانيات الشخص المعتاد بحيث كانت تمكنه من تفادى وقوع النتيجة غير المشروعة، أما إذا نزل عن هذا القدر من الحيطه والانتباه فإن مساءلته تكون واجبة حتى ولو كان الجانى قد اعتاد فى مسلكه

([1]) ماجدة فؤاد، تقييم موقف القانون من صغر سن المجنى عليه، مؤتمر الطفل وآفاق القرن الحادى والعشرين، تحرير الهام عفيفى وآخرين ، القاهرة : المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٩٣، ص ١٥٩ .

([2]) ادوار غالى الدهبى ، مرجع سابق، ص ١٢ .

النزول عن هذا القدر، إذ لا يقره القانون على ما ألفه من إهمال " ([3]) وبذلك فلو أن معلما أجرى تجربة داخل الفصل دون اتخاذ الاحتياطات الواجبة التى يقوم بها المعلم المتوسط ونتج عنها اصابة أحد التلاميذ فإن القانون يحاسبه على جريمة الخطأ، سواء كان هذا الخطأ قتل أو جرح أو ايذاء من أى نوع .

وقد حصر القانون المصرى صور الخطأ فى المادتين ٢٣٨ ، ٢٤٤ من قانون العقوبات بشأن جريمتى القتل والايذاء الخطأ فى : الإهمال، والرعونة، وعدم الاحتراز ، وعدم مراعاة القوانين والقرارات واللوائح والأنظمة ([4])

والإهمال يشمل الحالات التى يقف فيها الجانى موقفا سلبيا ويغفل عن اتخاذ الاحتياط الذى يوجبه الحذر والتبصر بالعواقب ([5]) وفى مثال التجربة المذكور سابقا يقع هذا الإهمال حينما يقوم المعلم فى تجربته بتسخين خليط التفاعل على نار شديدة موجها فوهة أنبوبة الاختبار تجاه التلاميذ وهو يعلم أن المحتويات تتفاعل بشدة فى هذه الحالة ويتطاير بعض منها من الفوهة .

([3]) المرجع السابق، ص ١٦ .

([4]) المرجع السابق، ص ٢٦ .

([5]) المرجع السابق ، ص ٢٨ .

والرعونة يقصد بها سوء التقدير أو الطيش أو نقص المهارة أو الجهل بما ينبغي العلم به([1]) والمثال فى هذه الحالة ان يكون المعلم غير مدرك لخطورة التجربة التى يجريها أو غير مقدر لاهمية الاحتياطات الواجبة التى يعلمها .

أما عدم الاضرار " وهو صورة للنشاط الايجابى الذى يتميز بعدم التبصر بالعواقب أو عدم اتخاذ الاحتياطات اللازمة للحيولة دون تحقق النتيجة، مثال ذلك أن يقدم الجانى على فعل خطير مدركا خطورته ومتوقعا ما يحتمل أن يترتب عليه من أضرار ولكنه لا يتخذ ما يلزم من احتياطات لتوفى هذه الاضرار ([2]) وعلى ذلك فالفارق بين هذه الحالة وسابقتها فى ادراك الخطر فالادراك يجعلها عدم احتراز. بينما عدم ادراكه يجعلها رعونه .فبذلك عندما يجرى المعلم التجربة وهو مدرك للخطورة يصبح عدم احتراز. اما الفارق بينها وبين الإهمال وكلاهما يتوفر فيه الادراك بالخطورة أن الإهمال نشاط سلبى اما عدم الاحتراز فهو نشاط ايجابى ففى كلا الحالتين يدرك المعلم خطورة التجربة ولكنه فى حالة عدم الاحتراز تكون التجربة غير ضرورية وغير مضطر لإجرائها فيجريها ويغفل عن اتخاذ الاحتياطات الواجبة.

([1]) المرجع السابق، ص ٢٩ .

([2]) المرجع السابق ، ص ٣٠ .

أما عدم مراعاة القوانين والقرارات واللوائح والأنظمة فهى صورة مستقلة من صور الخطأ يتحدد وفقا للقوانين والقرارات واللوائح والأنظمة التى تقرر القواعد العامة للسلوك سواء صدرت عن السلطة التشريعية أم عن السلطة التنفيذية أم من جهة خاصة مادامت تملك سلطة إصدارها. ومجرد مخالفتها ليس كافيا للمساءلة عن القتل أو الايذاء الخطأ وانما يجب ان تتحقق عناصر الخطأ وتتوافر سائر الأركان الأخرى للجرم بما فى ذلك السببية بين السلوك والنتيجة([3])

ومع ذلك فالمخالفة التى لايترتب عليها جرم (قتل أو ايذاء للغير) تقتضى المساءلة والعقاب الادارى وفقا لنصوص هذه القوانين والقرارات واللوائح والإنظمة. أما ما يترتب عليه جرم من المخالفات المنصوص عليها فيحاسب عنها إداريا للخروج عن الواجبات الملزمة وفقا لنصوص هذه القوانين والقرارات واللوائح والأنظمة، ويحاسب عنه أيضا جنائيا. وعلى ذلك ففى حالة المعلمين فإن الخطأ الناشىء عن هذا النوع من المخالفات خطأ لا يمكن أن ترتكبه غير المعلم لأن الاحتكام هنا لا يكون إلا لقوانين وقرارات ولوائح وانظمة وزارة التربية والتعليم بإداراتها المختلفة.

([3]) المرجع السابق ، ص ٣١، ٣٢.

وفى هذا الصدد يرى المؤلف أن أفضل ما يساعد على تنمية وعى المعلم بهذه الجوانب هو عرض اللائحة التى تطبقها مديرية التربية والتعليم بمحافظة المنيا. هذه اللائحة تم وضعها فى ضوء القانون رقم ١١٧ بشأن إعادة تنظيم النيابة الادارية والمحاكمات التأديبية وتعديلاته بقانون ٤٧ لسنة ١٩٧٢ بشأن مجلس الدولة، والقانون رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨ بشأن العاملين المدنيين بالدولة ولائحته التنفيذية وتسرى أحكامها على العاملين بمديرية التربية والتعليم بالمنيا حتى شاغلى وظائف الدرجة الأولى ويعمل بها من تاريخ صدورها فى ١٥/ ١١/ ١٩٨١. واللائحة تحمل اسم قرار رقم ٢٠٣ لسنة ١٩٨١ بشان إصدار لائحة المخالفات والجزاءات المقررة لها وإجراءات التحقيق فى محافظة المنيا وهى موقعة من محافظ المنيا حينئذ اللواء صلاح الدين محمد ابراهيم (١)

تورد اللائحة المخالفة ومقابلها تورد الجزاء بحدين أدنى وأعلى ويمكن عرضه على الوجه التالى :

.اولا : مخالفات الحد الأدنى للجزاء عليها الخصم من ١: ٥ ايام وهى :

- التلاعب فى اثبات الحضور والانصراف أو كلاهما.
- تعمد تقديم بيانات غير صحيحة.

---

(١) انظر الملحق ١

- عدم توريد النقود المحصلة فى المواعيد المحددة دون مبرر.
- امتناع العامل عن اداء العمل المنوط به.
- الإهمال أو التقصير أو التراخى أو عدم الدقة فى أداء العمل.
- عدم تخصيص وقت العمل الرسمي لأداء واجبات الوظيفة.
- عدم صرف المستحقات لمستحقيها فـى مواعيد مناسبة بدون مبرر أو عذر مقبول
- عدم تنفيذ التعليمات الصادرة بالعمل فى غير أوقات العمل الرسمية .
- إعطاء دروس خصوصية بدون ترخيص من السلطة المختصة.
- طلب أو قبول هدايا أو مكافأة أو عمولة أو قرض بمناسبة قيامة بأداء واجبات الوظيفة.
- الجمع بين وظيفته ووظيفة أخري عامة.
- مخالفة الأحكام الخاصة بضبط الرقابة على تنفيذ الموازنة العامة.
- الجمع بين وظيفته وأى عمل آخر يؤديه بالذات أو بالوساطة إذا كان من شأن ذلك الإضرار بأداء واجبات الوظيفة أو غير متفق مع مقتضياتها.
- مزاولة أعمال تجاريـة أو أن تكون للعامل مصلحة فى أعمال مقاولات أو مناقصات تتصل بأعمال الوظيفة .

- الاشتراك فى تأسيس الشركات أو قبول عضوية مجالس إداراتها أو أى عمل فيها بالمخالفة للفقرة (د) من البند ١٤ من المادة ٧٧ من القانون رقم٤٧ لسنة ١٩٧٨ بنظام العاملين المدنيين .

- استئجار أراضى أو عقارات بقصد استغلالها فى الدائرة التى يؤد فيها أعمال وظيفته إذا كان لهذا الاستغلال صله بعمله.

- عدم المحافظة على ممتلكات أو اموال الجهة التى يعمل بها أو عدم صيانتها.

- الإفضاء باى تصريح أو بيان عن أعمال وظيفتة عن طريق الصحف أو غير ذلك من طرق النشر دون أن يكون مصرحا له بذلك من آلرئيس المختص.

- شراء عقارات ومنقولات مما تطرحه السلطة القضائية او الإدارية إذا كان متصلا بأعمال وظيفته.

- مخالفة القواعد والأحكام المنصوص عليها فى القوانين واللوائح المعمول بها أو القواعد المنظمة لسير العمل.

- احتفاظ العامل لنفسه بأصل أى ورقة من الأوراق الرسمية أو نزعة هذا الأصل من الملفات المخصصة لحفظه.

- إهانة أحد العاملين بالإشارة أو القول أو التهديد أو السب أو القذف أثناء تأدية وظيفته أو بسبب تأديتها.

- استغلال الوظيفة لاستراق السمع أو تسجيل المكالمات أو نقلها عن طريق جهاز من الأجهزة .

- ارتكاب أفعال تخرج عن مقتضى اللياقة فى أماكن العمل.
- افتعال اصابة بالنفس أو زيادة الأصابة بقصد الحصول على اجازة مرضية أو صرف تعويض.
- سوء معاملة الجمهور.
- التمارض.
- تعمد المدرس ضرب تلميذ .
- تفوه العامل بمالا يتفق والاحترام الواجب لدين أو عقيدة الآخرين اثناء العمل.

ثانيا : مخالفات الحد الادنى للجزاء فيها الخصم بما يزيد عن ٥ أيام وحتى شهر:

- الإهمال أو التقصير أو عدم الدقة فى أداء العمل الذى يترتب عليه ضياع حق من الحقوق المالية للدولة أو أحد الأشخاص العامة الأخرى أو الهيئات التابعة لرقابة الجهاز المركزى للمحاسبات أو المساس بمصالحها المالية أو أن يكون من شأنه أن يؤدى إلى ذلك بصفة مباشرة.

- وجود العامل فى حالة سكر أو تحت تأثير محذر فى محل العمل .
- اللجوء إلى العنف أو التهديد لحمل غيره من العاملين على أداء عمل مشروع مكلف به قانونا.

- الاتفاق مع الغير على أداء العمل المنوط به إذا أدى ذلك إلى تعريض النفس أو المال للخطر.

- تقديم مستندات مزورة لجهة عمل للحصول على منفعة مع علمه تزوير هذه المستندات.

- تعمد ضرب أو جرح الغير أثناء تأدية العمل أو بسببه.

ثالثا : مخالفات الحد الأدنى للجزاء فيها خصم ما يزيد عن شهر:

- ارتكاب فعل فاضح مخل بالحياء في أماكن العمل .

- الامتناع عن أداء العمل المنوط به إذا أدى ذلك الى تعريض النفس أو المال للخطر.

رابعا : مخالفات الحد الأدنى للجزاء فيها الانذار:

- الانصراف قبل مواعيد العمل بدون إذن أو عذر مقبول .

- عدم اتباع الاجراءات المقررة فى حالة الامتناع عن العمال.

- التأخير فى الحضور الى محل العمل بدون إذن أو عذر مقبول بما يجاوز المسموح به.

- عدم التوقيع فى دفتر الحضور والانصراف أو ما يقوم مقامهما بما يفيد الوقت الفعلى للحضور والانصراف بدون إذن أو عذر مقبول.

- التردد على الجمعيات الاستهلاكية أو الفئوية قبل المواعيد المنظمة لذلك .
- الاهمال أو التقصير فى أداء واجبات الوظيفة بما لا يؤدى إلي الإضرار بالنفس أو المال.
- عدم الرد على مناقضات الجهاز المركزى للمحاسبات أو مكاتبته بصفة عامة بدون مبرر أو عذر مقبول .
- عدم إبلاغ الوحدة التى يعمل بها بمحل اقامته أو حالته الاجتماعية وكل تغيير يطرأ عليها خلال شهر على الأكثر من تاريخ التغيير.
- التأخير فى الرد على مناقضات الجهاز المركزى للمحاسبات .
- عدم موافاة الجهاز المركزى للتنظيم والإدارة بما يطلبه من بيانات دون مبرر أو عذر مقبول.
- تأدية أعمال للغير بأجر أو مكافأة ولو فى غير أوقات العمل الرسمية دون الحصول على أذن بذلك من السلطة المختصة.
- عدم التعاون مع الزملاء بدون مبرر أو عذر مقبول فى أداء الواجبات العاجلة اللازمة لتأمين سير العمل وتنفيذ الخدمة العامة.
- عدم تنفيذ العامل للأوامر الصادرة اليه بدقة وأمانة وذلك فى حدود القوانين واللوائح والنظم المعمول بها.

- عدم أخطار العامل لجهاز الرياسة التابع لها بقيامه بتأدية الأعمال المنصوص عليها فى الفقرة الثانية من البند ١٢من المادة ٧٧ من القانون ٤٧ لسنة ١٩٨١ بنظام العاملين المدنيين بالدولة.
- شرب الخمر أو لعب القمار فى الأندية أو المحال العامة.
- المضاربة فى البورصات.
- الانقطاع عن العمل دون إذن أو عذر مقبول (مع الحرمان من الأجر عن أيام الانقطاع).

خامسا : مخالفات الحد الادنى للجزاء فيها الحرمان من أعمال الامتحانات مع الخصم :
- الإهمال فى مراقبة التلاميذ أثناء الامتحانات.
- تعمد مساعدة التلاميذ على الغش.
- إفشاء الأمور التى يطلع عليها بحكم وظيفته إذا كانت سرية بطبيعتها أو بموجب تعليمات تقضى بذلك.

سادسا : مخالفات الحد الأدنى للجزاء فيها الإيقاف عن العمل :
- مخالفة إجراءات الأمن العام والخاص التى يصدر بها قرار من السلطة المختصة.

- النوم أثناء العمل فى الحالات التى تستدعى طبيعة العمل فيها اليقظة المستمرة.
- ارتكاب العامل بصفته الرسمية تزوير فى السجلات أو الأوراق أو التقارير أو المحاضر أو الوثائق أو الإمضاءات أو الأختام.
- أتلاف أو اختلاس أو إخفاء أو تزوير مستندات مما يوجد فى حوزته بصفته الوظيفية.

سابعا : الإحالة للمحاكمة التأديبية فى الحالات التالية :

- جمع نقود لأى فرد أو لأى هيئة أو توزيع منشورات أو جمع إمضاءات لأغراض غير مشروعة.
- تخريب مبانى العمل أو أملاكه أو وضع النار عمدا فى أموال بقصد الأضرار.
- الإضراب عن العمل أو الاعتصام داخل مقر العمل .
- تصوير أو نسخ أو طبع آي أوراق تضر بالوحدة الوطنية والسلم العام.
- ترويج الإشاعات والأكاذيب التى يترتب عليها الإضرار بالوحدة الوطنية والسلم العام.

* * *

والخلاصة ، أن اللائحة المعمول بها ليس بهـا شـىء من خصوصيات عمل المعلمين سوى الدروس الخصوصية وضرب التلاميذ وأعمال الامتحانـات . ذلك أنها لائحة عامة لجميع العاملين بالتربية والتعليم وليست للمعلمين فقط وهو أمر يحتاج إلى مراجعة وتصحيح لأن عمل المعلم لـه مواصفاته الخاصـة وواجباته المغايرة للواجبات الوظيفية لأى موظف سواء كان بالتربية والتعليم أو بغيرها من الهيئات أو المؤسسات.

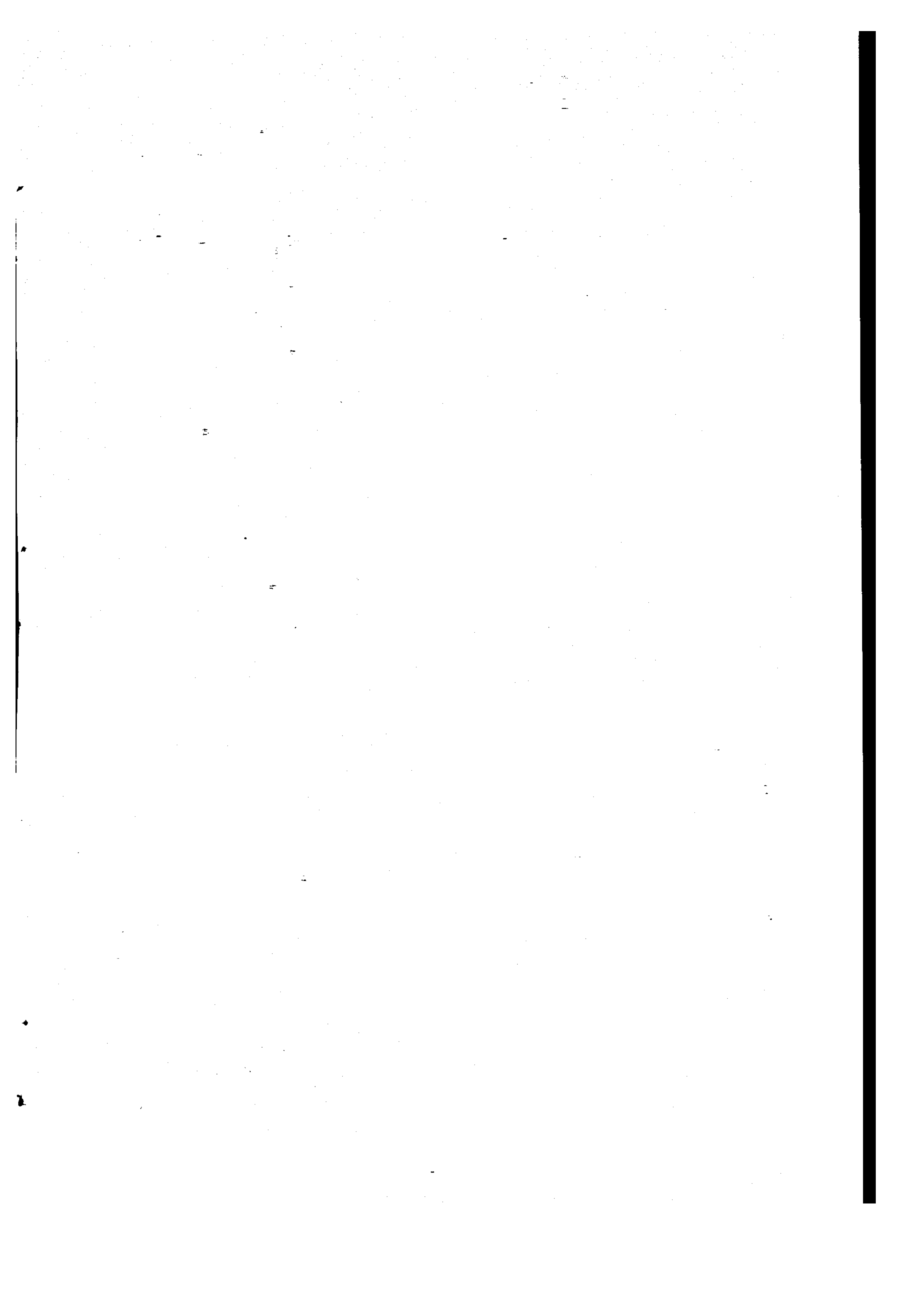
ويلاحظ أن القانون راعى المكانة المخصصة للمعلم باعتبارة ولياً علـى تلاميذه وطلابه فى تغليظ الجرم المتعمد على نحـو ذكـر سـابقا . الا أنـه لـم يـراع هـذه الخصوصية فى الجرم غير العمد، ومثـال ذلـك الضـرر الناشـىء عـن ضـرب تلميذ، وقد كان الواجب أن يعامل معاملة الضرر الناشىء عن ضـرب الوالديـن مما يخفف العقوبة وهو أمر تأخذ به تشريعات بعض الدول ومنها انجلـترا التـى يقرر فيها القانون أن المعلم فـى مكانـه الوالديـن loco parentis وبالتـالى فـإن بعض امتيازات الآباء الطبعيين لابد أن تنقل الى المعلم ليقوم بواجبه فى رعايـة الطلاب ([1])

([1]) G.R.Barrell, Op. cit., p. 15.

ملحق ١

قرار رقم ٣٠٣ لسنة ١٩٨١

بشأن إصدار لائحة المخالفات والجزاءات المقررة لها واجراءات التحقيق.
بمحافظة المنيا - مديرية التربية والتعليم.



-١-

قرار رقم ٢٠٢ لسنة ١٩٨١

بشأن

اصدار لائحة المخالفات والجزاءات المقررة لها واجراءات التحقيق

محافظة المنيا

مديرية التربية والتعليم

محافظ المنيا

بعد الاطلاع على القانون رقم ١١٧ بشأن اعادة تنظيم النيابة الادارية والمحاكمات التأديبية وتعديلاته

وعلى القانون رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٢ بشأن مجلس الدولة

وعلى القانون رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨ بنظام العاملين المدنيين بالدولة ولائحته التنفيذية . وعلى ما ورد بمذكرة التنظيم والادارة بإدارة الخدمة المدنية بشأن اصدار لائحة المخالفات والجزاءات المقترحة واجراءات التحقيق بشأنها

قرر

مادة ١ تسري أحكام اللائحة المرافقة على العاملين بمديرية التربية والتعليم بالمحافظة حتى شاغلي وظائف الدرجة الاولى .

مادة ٢ يعمل بهذا القرار من تاريخ صدوره

صدر في ١٥/١١/١٩٨١

محافظ المنيا

لواء / صلاح الدين محمد ابراهيم

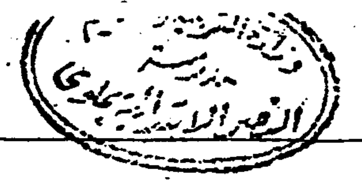
بسم الله الرحمن الرحيم

محافظة ... مديرية التربية والتعليم

الشئون القانونية

المخالفات التأديبية والجزاءات المقررة لها

نوع المخالفة	الجزاء: الحد الأدنى	الجزاء: الحد الأقصى
أولا: مخالفات تتعلق بمواعيد العمل.		
١- التلاعب في إثبات الحضور والانصراف أو كلاهما	خصم ٥ أيام	خصم ٣ يوما
٢- الانقطاع عن العمل دون إذن أو عذر مقبول	انذار	خصم ١٠ أيام
	مع الحرمان من الأجر	عن أيام الانقطاع
٣- الانصراف قبل مواعيد العمل بدون إذن أو عذر مقبول	انذار	خصم ١ أيام
٤- عدم اتباع الإجراءات المقررة في حالة الانقطاع عن العمل	انذار	خصم ١٠ أيام
٥- التأخير في الحضور إلى محل العمل بدون إذن أو عذر مقبول بما يجاوز الحد المسموح به.	ـــ	ـــ ـــ ـــ
٦- عدم التوقيع في دفتر الحضور والانصراف أو ما يقوم مقامها بما يفيد التوقيع الفعلي للحضور والانصراف بدون إذن أو عذر مقبول	ـــ	ـــ ـــ ـــ
٧- التقدم إلى الجهات الاستهلاكية أو التموينية قبل المواعيد المخصصة لذلك	ـــ	خصم ٣ أيام



نوع المخالفة	الجزاء: الحد الأدنى	الجزاء: الحد الأقصى
ثانياً: مخالفات تتعلق بأداء أعمال الوظيفة		
١- تعمد تقديم بيانات غير صحيحة	خصم يومين	خصم ٥ أيام
٢- عدم توريد النقود المحصلة في المواعيد المحددة دون مبرر	" ٣ أيام	" ١٥ "
٣- امتناع العامل عن أداء العمل المنوط به	" يومين	" ١٠ أيام
٤- الإهمال أو التقصير أو التراخي أو عدم الدقة في أداء العمل	" يوم	" ١٠ أيام
٥- عدم تخصيص وقت العمل الرسمي لأداء واجبات الوظيفة	" "	" " "
٦- عدم صرف المستحقات لمستحقيها في مواعيدها المقررة بدون مبرر أو عذر مقبول	" يومين	" "
٧- عدم تنفيذ التعليمات الصادرة بالعمل في غير أوقات العمل الرسمية	" يوم	" ٥ أيام
٨- إعطاء دروس خصوصية بدون ترخيص من السلطة المختصة (مديري التربية والتعليم)	" ٥ أيام	" ٦ يوم

نوع المخالفة	الجزاء: الحد الأدنى	الجزاء: الحد الأقصى
ثالثاً: المخالفات المتعلقة بنظام العمل:		
١- جمع نقود لأي فرد أو لأي هيئة أو توزيع منشورات أو جمع إمضاءات لأغراض غير مشروعة	الإحالة إلى المحاكمة التأديبية	
٢- مخالفة إجراءات الأمن العام والخاص التي يصدر بها قرار من السلطة المختصة	الوقف عن العمل لمدة ثلاثة أشهر مع صرف نصف الأجر	الإحالة إلى المحاكمة التأديبية
٣- التغيب أثناء العمل في الحالات التي تستدعي طبيعة العمل فيها اليقظة المستمرة.	الوقف عن العمل ثلاثة أشهر	الإحالة إلى المحاكمة التأديبية
٤- الإهمال أو التقصير أو عدم الدقة في أداء العمل الذي يترتب عليه ضياع حق من الحقوق المالية للدولة أو أحد الأشخاص العامة الأخرى أو الهيئات التابعة لرقابة الجهاز المركزي للمحاسبات أو المساس بمصالحها المالية أو يكون من شأنه أن يؤدي إلى ذلك بصفة مباشرة.	خصم ١٥ يوم	خصم ٦٠ يوم
٥- طلب أو قبول هدايا أو مكافأة أو عمولة أو قرض بمناسبة قيامه بأداء واجبات الوظيفة.	خصم ٥ أيام	خصم ٦٠ يوم
٦- الجمع بين وظيفته ووظيفة عامة أخرى	" " "	" " ٤٥ يوم
٧- الإهمال في مراقبة التلاميذ أثناء الامتحان	خصم يوم مع الحرمان من أعمال الامتحان لمدة لا تقل عن سنة	" ٣٠ يوم

نوع المخالفة	الجزاء	
	الحد الأدنى	الحد الأقصى
٨- تحريض أو مساعدة التلاميذ على الغش	خصم ٥ أيام مع الحرمان من أعمال الامتحانات لمدة لا تقل عن خمس سنوات	خصم ٦ يوم
٩- مخالفة الأحكام الخاصة بضبط الرقابة على تنفيذ الموازنة العامة	خصم ٣ أيام	خصم ٥ يوم
١٠- إفشاء الأمور التي يطلع عليها بحكم وظيفته إذا كانت سرية بطبيعتها أو بموجب تعليمات تقضي بذلك	خصم ٥ أيام مع الحرمان من أعمال الامتحانات إذا كانت المخالفة متعلقة بالامتحانات	ـــ ـــ ـــ إذا كانت ... سرية
١١- الجمع بين وظيفته وأي عمل آخر يؤديه بالذات أو بالوساطة إذا كان من شأن ذلك الإضرار بأداء واجبات الوظيفة أو غير متفق مع مقتضياتها	خصم يوم	خصم ٥ يوم
١٢- مزاولة أعمال تجارية أو أن تكون للعامل مصلحة في أعمال مقاولات أو مناقصات تتصل بأعمال وظيفته	ـــ ـــ	ـــ ٣ ـــ
١٣- الاشتراك في تأسيس الشركات أو قبول عضوية مجالس إدارتها أو أي عمل فيها بالمخالفة للفقرة (و) من البند ٢ من المادة ٧٧ من القانون رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨ بنظام العاملين المدنيين بالدولة	ـــ ـــ	ـــ ـــ ـــ
١٤- الإهمال أو التقصير في أداء واجبات الوظيفة بما لا يؤدي إلى الإضرار بالنفس أو المال	إنذار	ـــ ٣ يوم
١٥- استئجار أراضي أو عقارات بقصد استغلالها في الدائرة التي يؤدي فيها أعمال وظيفته إذا كان لهذا الاستغلال صلة بعمله	خصم يوم	خصم ١٥ يوم

نوع المخالفة	الجزاء	
	الحد الأدنى	الحد الأقصى
١٦ـ عدم المحافظة على ممتلكات أو أموال الدولة التي يعمل بها أو عدم صيانتها	خصم يوم	خصم ١٥ يوم
١٧ـ الافضاء بأي تصريح أو بيان عن أعمال وظيفته عن طريق الصحف أو غير ذلك من طرق النشر دون أن يكون مصرحا له بذلك من الرئيس المختص	ـــ ـــ	ـــ ـــ ـــ
١٨ـ شراء عقارات ومنقولات مما تطرحه السلطة القضائية أو الادارية إذا كان متصلا بأعمال وظيفته	ـــ ـــ	ـــ ـــ ـــ
١٩ـ مخالفة القواعد والاحكام المنصوص عليها في القوانين واللوائح المعمول بها أو القواعد المنظمة لسير العمل	ـــ ـــ	ـــ ـــ ـــ
٢٠ـ عدم الرد على مناقضات الجهاز المركزي للمحاسبات ومكاتبات بصفة عامة بدون مبرر أو عذر مقبول .	انذار	ـــ ٧ أيام
٢١ـ احتفاظ العامل لنفسه بأصل أي ورقة من الأوراق الرسمية أو نزعه هذا الأصل من الملفات المخصصة لحفظه	خصم يوم	ـــ ـــ ـــ
٢٢ـ عدم ابلاغ الوحدة التي يعمل بها بمحل اقامته أو حالته الاجتماعية وكل تغيير يطرأ عليها خلال شهر على الأكثر من تاريخ التغيير .	انذار	ـــ ٥ أيام



نوع المخالفة	الجزاء: الحد الأدنى	الجزاء: الحد الأقصى
٤٣- التأخير في الرد على مناقضات الجهاز المركزي للمحاسبات.	إنذار	خصم ٥ أيام
٤٤- عدم موافاة الجهاز المركزي للمحاسبات بدون مبرر أو عذر مقبول بالحسابات والمستندات المؤيدة لها في المواعيد المقررة	"	" " "
٤٥- عدم موافاة الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة بما يطلب منه بيانات دون مبرر أو عذر مقبول.	"	" " "
٤٦- تأدية أعمال للغير بأجر أو مكافأة ولو في غير أوقات العمل الرسمية دون الحصول على إذن بذلك من السلطة المختصة	"	" ٣ أيام
٤٧- عدم التعاون مع الزملاء بدون مبرر أو عذر مقبول في أداء الواجبات العاجلة اللازمة لتأمين سير العمل وتنفيذ الخدمة العامة	"	" " "
٤٨- عدم تنفيذ العامل للأوامر الصادرة إليه بدقة وأمانة وذلك في حدود القوانين واللوائح والنظم المعمول بها	"	" " "
٤٩- عدم إخطار العامل لجهة الرئاسة التابع لها بقيامه بتأدية الأعمال المنصوص عليها في الفقرة الثانية من البند ٨ من المادة ٧٧ من القانون ٤٧ لسنة ١٩٧٨ بنظام العاملين المدنيين في الدولة.	"	خصم يومين

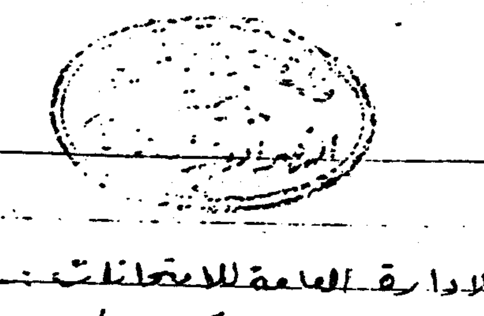


نوع المخالفة	الجزاء	
	الحد الأدنى	الحد الأقصى
رابعاً: مخالفات تتعلق بالسلوك		
١- حضور العامل في محل العمل في حالة سكر أو تحت تأثير مخدر	خصم ٥ أيام	الإحالة للمحاكمة التأديبية
٢- اللجوء إلى العنف أو التهديد لحمل غيره من العاملين على الأداء أو على مشروع مكلف به قانونا	〃 ٣ يوم	الحرمان من نصف العلاوة
٣- إهانة أحد العاملين بالإشارة أو القول أو التهديد أو السب أو القذف أثناء تأدية وظيفته أو بسبب تأديتها	〃 ٥ أيام	خصم ٦ يوم
٤- استغلال الوظيفة لاستراق السمع أو تسجيل المكالمات أو نقلها عن طريق جهاز من الأجهزة	〃 ٣ أيام	〃 〃 〃
٥- ارتكاب أفعال تخرج عن مقتضى اللياقة في أماكن العمل	〃 ٥ أيام	〃 〃 〃
٦- افتعال إصابة بالنفس أو زيادة الإصابة بقصد الحصول على إجازة مرضية أو صرف تعويض	〃 ١٥ يوم	〃 ٣٠ 〃
٧- شرب الخمر أو لعب القمار في الأندية أو المحال العامة	إنذار	〃 ١٥ 〃
٨- المضاربة في البورصات	〃	〃 〃 〃
٩- سوء معاملة الجمهور	خصم يوم	〃 〃 〃
١٠- التمارض	〃 〃	〃 ٣ أيام
١١- تعدي المدرس بضرب تلميذ	〃 يوم	〃 ١٥ يوم



نوع المخالفة	الجزاء: الحد الأدنى	الجزاء: الحد الأقصى
ثامناً: مخالفات جسيمة		
١- تخريب آلات العمل أو أملاكه أو وضع النار عمداً في أموال التابع أو المنقوله بقصد الاضرار.	الاحالة إلى المحاكمة التأديبية	
٢- ارتكاب العامل بصفته الرسمية تزوير في السجلات أو الأوراق أو التقارير أو المحاضر أو الوثائق أو الامضاءات أو الاختام	الوقف عن العمل ٦ أشهر مع خصم نصف الأجر	الاحالة إلى المحاكمة التأديبية
٣- اتلاف أو اختلاس أو اخفاء أو تزوير مستندات مما يوجد في حوزته بصفته الوظيفية.	〃 〃 〃	〃 〃 〃
٤- ارتكاب فعل فاضح مخل بالحياء في أماكن العمل	خصم ٦ يوم	〃 〃 〃
٥- الامتناع عن أداء العمل المنوط به إذا أدى ذلك إلى تعريض النفس أو المال للخطر.	〃 〃 〃	〃 〃 〃
٦- الاتفاق مع الغير على أداء العمل المنوط به إذا أدى ذلك إلى تعريض النفس أو المال للخطر.	〃 ٣٠ يوم	〃 〃 〃
٧- تقديم مستندات مزورة لجهة العمل للحصول على منفعة عليه بتزوير هذه المستندات.	〃 〃 〃	〃 〃 〃
٨- تعدي ضرب أو جرح الغير أثناء تأدية العمل أو بسببه	〃 〃 〃	خصم ٦ يوم

نوع المخالفة	الجزاء	
	الحد الأدنى	الحد الأقصى
سادساً: مخالفات تتعلق بالوحدة الوطنية والسلم العام		
١- التحريض أو التعبير أو المشاركة في تجمع يؤدي إلى القلق العام	الإحالة إلى المحاكمة التأديبية	
٢- الإضراب عن العمل أو الاعتصام داخل مقر العمل	ـــ ـــ ـــ	ـــ
٣- تصوير أو نسخ أو طبع أي أوراق تضر بالوحدة الوطنية والسلم العام.	ـــ ـــ ـــ	ـــ ـــ
٤- ترويج الإشاعات والأكاذيب التي يترتب عليها الإضرار بالوحدة الوطنية والسلم العام.	ـــ ـــ ـــ	ـــ
٥- تفوه العامل بما لا يتفق والاحترام الواجب لدين أو عقيدة الآخرين أثناء العمل.	خصم ٥ أيام	خصم ٣ يوم



الإدارة العامة للامتحانات:

أولاً: على العامل المكلف بأعمال الامتحانات العامة وطلب الإحالة للقومسيون الطبي عن طريق لجنة سير الامتحان أن يتابع طلبه ويلجأ لرئيسه المباشر لأنه في كلتا الحالتين الحالة الأولى:

أولاً مدرس منتدب لأعمال الامتحانات العامة وأبلغ رئيس اللجنة بمرضه ولم يقم رئيس اللجنة بتحويله للقومسيون الطبي ولم يلجأ المدرس بتحويله لأنه منتدب لأعمال الامتحانات. والحالة الثانية

ثانياً: مدرس منتدب لأعمال الامتحانات وأبلغ المدرس بمرضه قبل بداية الانتداب وحولته المدرسة للقومسيون الطبي ومنح مدة بسيطة دون أسبوع مثلاً ١٠ ومنه يوماً أو ثلاثة بعد بداية العمل في الامتحانات فإنه يتعين عليه الحصول على قبول عذره من رئيس اللجنة المنتدب إليها باعتباره مازال منتدباً أم يتسلم العمل في مدرسته ويصرف النظر عن خطاب الانتداب

فإن الإحالة للقومسيون الطبي تتم عن طريق الرئيس المباشر وبالتالي فإن العامل إذا لم يلجأ لذلك يكون في حكم تهرب من أعمال الامتحانات ويتعين مساءلته تأديبياً باعتباره متخلفاً عن هذه الأعمال.

ثانياً: العامل المحال للقومسيون الطبي وحصل على أجازة

رقم الإيداع ١١٣٠٥ / ٩٧

الترقيم الدولى

977 / 19 / 4440

مطبعة الاوفست الحديثة

٢٦ ش جامع القشيرى

بالمنيا

